V07 - N.04- ABRIL 2025

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA TERRITÓRIOS

ARTIGOS

INSTITUTO EDUCAR
Evolução Funcional

ISSN 2965-9299
ISSN 2596-3309
ISSN 2596-3295
DOI 10.53782

Revista Territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias
vol.7, n.4 (abr. 2025) - São Paulo: Educar Rede, 2025.

1043p: il. color.

Mensal
Modo de acesso: <http://www.revistaterritorios.com.br/>
ISSN 2965-9299 (Digital)
ISSN 2596-3295 (Impressa).
ISSN 2965-9299 (Online)
ISSN 2596-3309 (CD -ROM)
DOI 10 53782

1.Educação. 2. Educação infantil. 3.Matemática .4. Inclusão escolar.
5. Psicologia educacional.6. Música na educação . 7. Binet, Alfred, 1857 - 1911.
8. Cattell, Raymond B, 1905 - 1998. 9. Testes psicológicos .
10 . Aprendizagem cognitiva.11.Rousseau, Jean- Jacques, 1712 - 1778.
12. Aspectos morais e éticos 13.Wallon,Henri, 1879 - 1962 14. Afetividade
15. Racismo e educação.16. Educação antirracista. 17. Escritores negros.
18. Europa - história - séc. XIX . 19. Incapacidade intelectual.
20 Pessoas com deficiência - educação.21. Alfabetização. 22. Letramento digital.
23. Autistas - direitos - fundamentais. 24. Educação especial.25. Jogos educativos.
26. Brincadeiras. 27. Educação inclusiva. 28. Tecnologia educacional.
29. Arte na educação.30. Administração de conflitos. 31. Professores e alunos.
32. Matemática (ensino fundamental) - estudo e ensino. 33. Professores- formação.
34 Prática pedagógica 35. Planejamento educacional. 36. Crianças - nutrição.
37. Atividade física. 38. Desenvolvimento sustentável. 39. Qualidade de vida.
40. Educação infantil - avaliação . 41. Hoffmann, Jussara, 1851-
42 Gestão educacional. 43. Neoliberalismo. 44. Participação da família.
45. Relação escola-família.

CDD 370

Catalogação: Maria Inês Meinberg Perecin – Bibliotecária – CRB – 8/5598

EDITORIAL

A educação como eixo de transformação social: desafios e perspectivas

A educação, enquanto direito fundamental e pilar para o desenvolvimento humano e social, continua sendo um dos principais desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores potências transformadoras da sociedade contemporânea. No Brasil e no mundo, educadores, pesquisadores e gestores têm enfrentado questões emergentes que perpassam desde o acesso e a qualidade do ensino até a incorporação de novas tecnologias e metodologias pedagógicas. Neste cenário dinâmico e repleto de desafios, a Revista Territórios reafirma seu compromisso de fomentar debates e divulgar pesquisas que contribuam para a construção de um ensino mais equitativo e inovador.

A edição de abril de 2025 traz um conjunto de artigos que refletem as tendências e os desafios atuais na educação. Entre os temas abordados, destacam-se a inclusão e diversidade nas práticas pedagógicas, o impacto da inteligência artificial no ensino e na aprendizagem, e a ressignificação do papel do professor diante das novas demandas educacionais. Os autores aqui reunidos trazem perspectivas diversas, ancoradas em pesquisas rigorosas, que enriquecem a discussão e oferecem caminhos para a superação de entraves históricos e contemporâneos da educação.

Além disso, esta edição reforça a necessidade de um olhar atento para a interseccionalidade na educação, reconhecendo que fatores como raça, gênero, classe social e deficiência influenciam diretamente as experiências escolares dos indivíduos. Os desafios impostos pela desigualdade social e pela fragmentação das políticas públicas demandam um compromisso coletivo para assegurar que a educação cumpra, de fato, seu papel emancipador.

Diante desse panorama, convidamos nossos leitores a refletirem sobre os caminhos possíveis para uma educação mais democrática, inclusiva e inovadora. Que este espaço continue servindo como território fértil para a troca de conhecimentos e a construção de um futuro educacional mais promissor.

Boa leitura!

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe - REVISTA TERRITÓRIOS

Conselho Editorial
Prof.ª Adriana de Souza

Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
Prof.ª. Andrea Ramos Moreira
Prof.ª Debora Banhos
Prof.ª Juliana Mota Fardini Gutierrez
Prof.ª Juliana Petrasso
Prof.ª Marina Oliveira Reis
Prof.ª Priscilla de Toledo Almeida
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe
Prof.ª Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação
Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico
Instituto Educar Rede

COPYRIGHT
Revista Territórios, Educar Rede.
Volume 07, N.4 (abril/2025) - SP
ISSN 2965-9299 (Digital)
ISSN 2596-3309 (CD-ROM)
ISSN 2596-3295 (Impressa)
DOI 10.53782
SITE: http//www.revistaterritórios.com.br
Rua João Burjakian, 203
Lausanne Paulista - SP
CEP: 02442150

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculada ao Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

11 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO À DISTÂNCIA
ADRIANA HOSS SILVA

22 AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS PARA A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA
ALEXANDRA GARROTE ANGIOLIN LUZ

32 ESPAÇOS QUE FALAM: CONTRIBUIÇÕES DE BEATRIZ TRUEBA PARA A ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES EDUCATIVOS
AMANDA RUBIO MACENA ANGELO

41 ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS E BRINCADEIRAS
ANA CAROLINA FUNICELLI PONTES

50 ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS: QUAIS SÃO OS POSSÍVEIS RECURSOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA?
ANA PAULA PATRIARCA XAVIER

59 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE
ANDREA PAULA PEREIRA DA SILVA

70 INTERVENÇÕES NEUROPSICOPEDAGÓGICAS E ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANDRESSA APARECIDA DE OLIVEIRA SILVA SOARES

85 INCLUSÃO ESCOLAR EM SÃO PAULO: ENTRE A TEORIA E A REALIDADE
ANTONIA JUSSARA DE MORAIS

94 A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
BARBARA GODOY MARQUES BERTOLINO

104 O USO DE REFORÇADORES POSITIVOS NO ENSINO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
BRUNA DANTAS DE MEDEIROS DA SILVA

115 CONSIDERAÇÕES RELEVANTES ACERCA DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS NO COTIDIANO EDUCACIONAL
CAMILA OLIVEIRA REIS

124 O PSICOPEDAGOGO NO TRABALHO DE INCLUSÃO ESCOLAR
CAMILA PEREIRA RODRIGUES

132 TEMPO, ESPAÇOS E POTENCIALIDADES DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CARINA BRAZ CRISTO DE SOUZA

SUMÁRIO

140 A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
CASSIA APARECIDA BARBOSA

149 AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM
CINTIA SHIZUKA NAKAYAMA EZAWA

159 O PROFESSOR, A ESCOLA E A ERA DIGITAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
CIRLENE SANTOS DA SILVA COSTA

172 APLICAÇÕES E BENEFÍCIOS DA MÚSICA EM SALA DE AULA
CLEONICE DOS SANTOS COSTA SOUSA

181 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEUS DESAFIOS
CRISTIANE DA CONCEIÇÃO GOMES MOURA

193 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO NO SEU CONTEXTO
CRISTIANE STEVANATTO DI SANTI

209 PEDAGOGIA DO AFETO
DAYANE SOUZA SANTOS MASCARENHAS

219 JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DEISI SANTOS DA SILVA

232 LETRAMENTO LITERÁRIO - A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO
DENIS TORRES DE MOURA SANTOS

245 A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA NA APRENDIZAGEM INFANTIL
DENISE BRAGA SAMPAIO DA COSTA

256 A CONTRIBUIÇÃO DE ALFRED BINET E RAYMOND CATTELL PARA O ESTUDO DA INTELIGÊNCIA HUMANA
DENISE SANTOS JORGE

265 EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA
DRIELLY REGINA DE OLIVEIRA RAMINELLI

274 A FORMAÇÃO MORAL DO HOMEM SEGUNDO A FILOSOFIA DE ROUSSEAU E A MORAL DO AMBIENTE VIRTUAL
EDUARDO SOUZA FILLES

281 DIDÁTICA E APRENDIZAGEM NO SÉCULO XXI
ELIANE DOS SANTOS ORLANDO

294 HENRI WALLON: CONSIDERAÇÕES RELEVANTES ACERCA DA AFETIVIDADE NA ESCOLA
ELISABETE BERNARDI

SUMÁRIO

304 EDUCAÇÃO E OS DIREITOS HUMANOS
ELIZABETH ANA DE LUCENA MELLO

312 O ENSINO DE HISTÓRIA E O COMBATE AO RACISMO NA PERSPECTIVA DE AUTORES NEGROS E NEGRAS
ELIZANGELA DA SILVA ARANHA OLIVEIRA

323 A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR COMO MEDIADOR DE CONFLITOS E RELAÇÕES INTERPESSOAIS
ELIZÂNGELA PAIXÃO DE CARVALHO

334 PROCESSOS HISTÓRICOS PARA A QUEDA DO IMPERIALISMO EUROPEU E O FIM DA ESCRAVIDÃO: UM ENSAIO SOBRE A TRANSFORMAÇÃO GLOBAL
ELMA BARBOSA DA SILVA LUCA

343 A IMPORTÂNCIA DA CONSCIENTIZAÇÃO E PROMOÇÃO DO MAIO LARANJA NAS ESCOLAS: ENFRENTANDO O ABUSO E A EXPLORAÇÃO SEXUAL INFANTIL
ESTEFANE HESSA MARQUES DE OLIVEIRA

353 GESTÃO DEMOCRATICA E GESTÃO DE ENSINO: CONTRIBUIÇÃO PARA A AUTONOMIA DA ESCOLA
ESTELANIE MONTAGNINI DA SILVA

367 OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS
FABIANA RABELO DOS SANTOS

376 INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO CIDADÃ: CAMINHOS PARA UM CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO FUNDAMENTAL
FABIANA REGINA ASSEM

388 PROJETOS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA CURIOSIDADE À INVESTIGAÇÃO
FERNANDA APARECIDA ANTONIO

396 A MEMÓRIA NO PROCESSO EDUCATIVO: CONTRIBUIÇÕES DE ELIZABETH LOFTUS E DANIEL SCHACTER PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA
FLÁVIA RIX DE OLIVEIRA

406 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
GABRIELY GONÇALVES SILVA

415 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA COMO REDE DE PROTEÇÃO AOS ESTUDANTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA
GISELE OLIVEIRA DE BRITO

426 ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA NA ERA DIGITAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA ENSINAR LEITURA E ESCRITA EM MEIO À DESINFORMAÇÃO
GISLAINE SANTOS DE SOUZA

SUMÁRIO

435 GARANTIA DOS DIREITOS EDUCACIONAIS DOS ESTUDANTES PORTADORES DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO
GLAUCIA MARIA DE SOUZA

446 A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
HELLEN DE ALMEIDA RIOS RODRIGUES

456 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA COMO BASE PEDAGÓGICA
HILDEMARA DE SOUZA BURITI

468 A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO PARA ESTUDANTES COM MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS
JANINE SILVA DA PENHA SIQUEIRA

481 A RELEVÂNCIA DO BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA
JESSICA CILENE MACHADO DE LORENZI

490 CONSIDERAÇÕES RELEVANTES ACERCA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUSTISTA (TEA) E A EDUCAÇÃO FÍSICA
JOSE RICARDO DOS SANTOS NALDI

500 A IMPORTÂNCIA DOS REGISTROS NA APRENDIZAGEM DAS DIVERSAS SITUAÇÕES MATEMÁTICAS E NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JUCELIA SOUZA SANTOS

516 O DIREITO DO EDUCANDO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS
JULIANA CORREIA DE LIMA CARVALHAR

526 A UTILIZAÇÃO DE SOFTWARES COMO INSTRUMENTO DE TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO
JULIANA GODOI MARQUES

540 APRENDIZAGEM DO ALUNO COM SÍNDROME DE ASPERGER
KATIA APARECIDA FERNANDES DA COSTA

549 A CONTRIBUIÇÃO DAS ARTES NOS ASPECTOS EMOCIONAIS E EDUCACIONAIS
KATIA SELIGMAN MALIH

557 A INFLUÊNCIA MIGRANTE SOBRE BAIRROS DE SÃO PAULO
KELLY MARIA GONÇALVES DE ANDRADE RAVELHA

SUMÁRIO

565 A IMPORTÂNCIA DE DIÁLOGOS COLETIVOS MEDIADOS PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS
LETICIA DE OLIVEIRA MATIAS

575 A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO-COM ÊNFASE NO AUTISMO
LETÍCIA ROCHA CANDELÁRIA SOUZA

586 A CULTURA AFROBRASILEIRA E O COMBATE AO RACISMO
LILIAN FRAGOSO VIEIRA RAVANEDA DAVID

597 A DANÇA COMO EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCAS SARTORELLI NUNES

607 O IMPACTO DO PROGRAMA MULHER SEGURA NO PARANÁ
LUCIANA SAVITSKI

617 ENSINO DE MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS DE SEIS ANOS
LUCIMARA DOS SANTOS

626 FORMAÇÃO CONTINUADA: UM CAMINHO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA E EFICIENTE
MARCIA CECCACCI SALLES

638 O PLANEJAMENTO COMO ELEMENTO CENTRAL NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS
MÁRCIA MARIA DE JESUS SANTOS

647 NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E SUAS POTENCIALIDADES
MARCOS ANTONIO DA ROCHA CRUZ

660 O PAPEL DO EDUCADOR FÍSICO NA PROMOÇÃO DE HÁBITOS SAUDÁVEIS
MARIA ELENA DA CRUZ TONIATTO

671 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: IDENTIDADE, PRÁTICA E PROFISSÃO DOCENTE
MARIA JOSÉ PEREIRA GALDINO AZEVEDO

679 NEUROCIÊNCIA E MÚSICA
MARIANA LIMA DO NASCIMENTO

688 A ARTE COMO FORMA DE EXPRESSÃO E APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARLENE MOURA PAVLIDIS

697 EDUCAÇÃO PARA O FUTURO SUSTENTÁVEL: TRANSFORMANDO O MUNDO ATRAVÉS DO APRENDIZADO
MICHELE SOUSA LIMA

SUMÁRIO

708 O BRINCAR E O BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS, DESENVOLVIMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
MIRNA FABIANA DOMINGOS DA SILVA SENISE

721 JOGOS E BRINCADEIRAS
NATÁLIA POSO COSTA

730 A FOTOSSÍNTESE COMO TEMA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DE CIÊNCIAS
NEIDE GERTRUDES DE AZEVEDO MACEDO

739 O USO DA TECNOLOGIA NA SALA DE AULA
NILSON CENAIR MELCHIORI JOSEPETTE

752 O ASPECTO LÚDICO E O BRINCAR COMO ELEMENTOS SIMBÓLICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS
PATRICIA RIBEIRO DE FREITAS

763 MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E PRÁTICAS RESTAURATIVAS NO COMBATE ÀS VIOLÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR
PATRÍCIA SALVADOR

773 É IMPORTANTE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA
PAULA CAROLINE PEREIRA

784 MAPEAMENTO E TENDÊNCIAS DA SEQUÊNCIA FEDATHI
PAULO CÉSAR DE OLIVEIRA RODRIGUES

793 JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
RAQUEL ELAINE VALENCIA REIS

802 DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA AVALIAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS ATUAIS
ROBERTA FONSECA BUZO

817 ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA EM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE ESTUDO DE CAMPO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO
ROBERTO BERNARDES JUNIOR

825 GESTÃO ESCOLAR E AS NOVAS TECNOLOGIAS
ROMILDA MARTINS

834 A INCLUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL
ROSANA COSTA PARDINHO

844 O BANCO MUNDIAL, O NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR
ROSANGELA PROCÓPIO CORREIA

SUMÁRIO

858 A ALIANÇA NO JUDAÍSMO: TRADIÇÃO, INTERPRETAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO
RUTE MARIA SALVINO

869 O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SANDRA BORGES TINTINO

877 CONSIDERAÇÕES RELEVANTES ACERCA DO TRABALHO COM AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SARA ALVES DOS SANTOS

885 NOVAS TEORIAS SOBRE PRECONCEITO E RACISMO
SOLANGE GARCIA TOPAN

897 COMO ENSINAR A MATEMÁTICA PARA ALUNO COM TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM DE DISCALCULIA
TALITA GOMES DE MELO DE JESUS

910 IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO DO SER E DO SABER
TATIANA CHAGAS CARNEIRO

921 BENEFÍCIOS E DESAFIOS: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TATIANA ZACARIAS BARROS

931 INCLUSÃO
TATIANE APARECIDA LOPES

941 GESTÃO DE PESSOAS POR COMPETÊNCIA NA ESCOLA
THALITA MENDONÇA

955 EDUEDU: TECNOLOGIA NO APOIO À ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL
VANESSA DA SILVA SATURNINO

963 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA
VANI ROCHA FARIA MARTINS

973 O PENSAMENTO DE ARISTÓTELES E A SUBVERSÃO DA TEORIA DAS FORMAS DE PLATÃO
VIVIANE FERREIRA PEREZ

982 A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS ESPORTIVAS NA FORMAÇÃO DO ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL II: BENEFÍCIOS PARA O DESENVOLVIMENTO FÍSICO, SOCIAL E EMOCIONAL
VIVANICE PEREIRA DE SOUZA

993 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ZORAIDE DIAS MIDEGA

SUMÁRIO

1008 A NORMA CULTA COMO INSTRUMENTO DE PERPETUAÇÃO DE EXCLUSÃO SOCIAL
LIGIA MARTINS DE OLIVEIRA ALMEIDA

1017 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL
SILVIA CRISTINA DANTAS

1025 A LITERATURA E O CONTEXTO PÓS-COLONIAL EM FILHOS DA MEIA-NOITE DE SALMAN RUSHDIE
SIMONE OLIVEIRA MARQUES UEHARA

1033 A EVIDÊNCIA DA GEOGRAFIA NOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
VILMA APARECIDA DA ROCHA

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO À DISTÂNCIA

CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR DISTANCE LITERACY PRACTICES

ADRIANA HOSS SILVA
Professora, formada no Magistério, em 1992, na EEPSG Fernão Dias Paes, licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Campos Salles, em 1995, iniciou no Magistério Privado em 1996, até que no ano de 2000 ingressou na Prefeitura Municipal de Taboão da Serra, através de concurso público, onde lecionou até o ano de 2018, quando exonerou-se. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2014, acredita e luta pelo Ensino Público de qualidade, buscando sempre novos aprendizados e novas formações para crescimento pessoal e profissional.

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a importância da alfabetização: dois conceitos, um processo, e o desafio de ensinar a ler e a escrever, no contexto do ensino e da aprendizagem, como base para o desenvolvimento das sociedades cognitivas. Propõe reflexões sobre a compreensão da alfabetização e dos processos de letramento, tratando das origens, concepções e propriedades de cada processo educativo. Também se empenha em distingui-los para que essas particularidades possam ser claramente compreendidas, enfatizando que são processos distintos, porém, devem funcionar em conjunto, um levando em conta o outro, para que haja êxito na formação inicial dos alunos conceito analisado, suas consequências e seus achados no Brasil, os dados brasileiros revelam uma triste realidade. O texto não apenas propõe a construção desses conceitos, mas também revela a importância da combinação desses dois processos (alfabetização e letramento) em um contexto educacional.

Palavra-chave: Alfabetização; Letramento; Desafio

ABSTRACT

This article reflects on the importance of literacy: two concepts, one process, and the challenge of teaching reading and writing, in the context of teaching and learning, as the basis for the development of cognitive societies. It proposes reflections on the understanding of literacy and literacy processes, dealing with the origins, conceptions and properties of each educational process. It also sets out to distinguish between them so that these particularities can be clearly understood, emphasizing that

they are distinct processes, but that they must work together, one taking the other into account, if there is to be success in the initial education of the students concept analyzed, its consequences and its findings in Brazil, Brazilian data reveal a sad reality. The text not only proposes the construction of these concepts, but also reveals the importance of combining these two processes (literacy and literacy) in an educational context.

Keywords: Literacy; Literacy; Challenge

INTRODUÇÃO

Foi por meio de uma das aulas que tive a oportunidade de observar na escola onde trabalho em uma das salas de primeiro ano de uma colega de trabalho que me instigou a realizar tal trabalho; depois de ver a preocupação e a necessidade dela em alfabetizar a turminha e levar mais adiante o desafio de ensinar a ler e escrever, que despertei para esta pesquisa.

O presente trabalho desenvolveu-se por meio da pesquisa qualitativa, considerando que esta abordagem proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada.

O estudo da alfabetização e do letramento e uma maneira de entender o processo de desenvolvimento da criança no início da sua vida escolar bem como a forma que se aprende do sistema alfabético e de seus usos em situações de comunicação. A alfabetização é um momento prazeroso de descoberta do mundo para os pequenos. Nesse período, somar recursos digitais às aulas ajuda a tornar o ambiente interativo, lúdico e muito atrativo. Compreender a importância das ferramentas e discutir suas utilizações dentro do contexto pedagógico.

A alfabetização é letramento e um processo que incluir a criança no mundo letrado. Nesta ocasião, a influência em que convive e as experiências individuais de cada aluno e muito importante e precisam ser consideradas pelo educador.

Dominar a língua, oral e escrita, é de extrema importância para o convívio em sociedade, é por intermédio dela que as pessoas transmitem diferentes informações, tem acesso ao conhecimento, apresentam argumentos relevantes e podem ter uma visão holística em busca da cultura e do conhecimento. Em razão disso, ao inserir conteúdos às crianças, as escolas têm a obrigação de assegurar que todos os seus educandos tenham meios necessários para a aquisição dos saberes próprios de sua cultura, essenciais para o exercício da cidadania, que é um direito de todos garantidos pela Constituição.

> A fim de orientar a criança para a valorização da escrita como extensão do potencial humano da linguagem, seria esclarecedor buscar respostas para algumas indagações relativas às suas concepções sobre as funções da escrita, sobre os objetos portadores da escrita. A apropriação do conhecimento sobre estes objetos, por ela realizada, orientaria as suas concepções sobre as funções da escrita. (KATO, 1998, p.16)

O mundo só pode ser compreendido através de uma linguagem. É ela que nos dá a nossa visão de mundo, e é por esse mesmo motivo que tantas culturas enxergam a realidade de maneira tão diversa entre si. Todas as pessoas adquirem o conhecimento linguístico de seu idioma nos primeiros anos de vida, mas ele por si só muitas vezes não basta para que um cidadão possa gozar plenamente de seus direitos. É preciso que o indivíduo saiba reconhecer e fazer uso das diferentes formas de expressão possíveis dentro de seu idioma, sabendo adequá-las cada uma a seu contexto e também conseguindo reconhecê-las como pertencentes a um ponto específico na história, sendo, portanto, apenas interpretável corretamente se relacionada com todos os fatores que a influenciam. Ou seja, esse é um processo que se inicia na infância, se aprimora com a alfabetização e se lapida com o letramento, que é o momento final na formação de um cidadão crítico e consciente de seus atos e do mundo que o cerca.

ALFABETIZAÇÃO

A ideia de alfabetização como um fenômeno em massa de toda a sociedade é uma noção muito recente se temos em conta que não faz muito tempo (século XIX aproximadamente) os únicos que sabiam ler e escrever costumavam ser sempre os setores mais altos da sociedade, com poder econômico e político para governar e fazer o que quisessem sobre as populações submissas no analfabetismo.

O Brasil, como sempre normalmente atrasado em relação ao contexto mundial, demorou ainda mais tempo para conseguir chegar a um nível aceitável de alfabetização, embora ainda hoje tenhamos muitos analfabetos em nosso país. Não se sabe como a escrita nasceu e se desenvolveu em seus primórdios, mas temos pistas disso, através de artefatos preservados pelo tempo e que chegaram até nós.

O sistema alfabético (diferente de um mero sistema de comunicação escrita) mais antigo conhecido é a escrita linear B, da qual derivou o grego antigo, com todas suas vertentes, e sabemos que ainda na época Clássica da Grécia Antiga, ler e escrever não eram habilidades comuns a todos os cidadãos. Ainda hoje existem documentos decifrados, escritos em línguas e alfabetos ainda não desvendados. Mas sabe-se que eram pouquíssimos aqueles que dominavam o ofício da leitura e da escrita, e exatamente por esse motivo os chamados escribas, nas mais diversas civilizações, sempre ocuparam uma posição de destaque. Ao longo da história, a escrita e a leitura sempre estiveram ligadas a aristocracia intelectual de uma sociedade.

Também é importante lembrar que antes da criação da imprensa, a produção de textos escritos era muito complexa, demorada e custosa, além de gerar muitos erros de reprodução, coisa que prejudica e atrapalha os estudiosos até hoje, quando estes tentam estabelecer um texto definitivo para determinada obra antiga, importante para a história de nossa civilização.

Ou seja, para as massas, a alfabetização sequer teria sentido. Para que aprender a ler em uma época em que mal existe o que se consumir em termos de leitura? Todo esse pensamento

retrógrado perdurou durante muito tempo, e só nos últimos tempos é que pudemos ver a alfabetização sendo colocada como um fator crucial para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, críticos em seus pensamentos.

No entanto, a partir do século XIX, com os diferentes governos, com as sociedades cada vez mais complexas, começou-se a ver na alfabetização uma necessidade muito importante que em alguns momentos também foi utilizada para transmitir ideias políticas ou culturais determinadas, em último modo permitirá à sociedade crescer e se desenvolver.

A alfabetização não se restringe apenas à decodificação do alfabeto, não é somente juntar umas letras aqui, outras acolá, é a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais. A língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada. No entanto, uma condição básica para ler e escrever com autonomia é a apropriação do sistema de escrita, que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas.

Não basta colocar os alunos diante dos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento ou para que aprendam a linguagem escrita. É preciso planejar uma diversidade de situações em que possam, em diferentes momentos, centrar seus esforços ora na aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

Durante muito tempo a tradição escolar definiu como conteúdo de leitura o aprendizado da decifração. Ler, emitindo sons para cada uma das letras, era a situação que ilustrava a aprendizagem da leitura. Hoje, sabemos que não basta ler um texto em voz alta para que seu conteúdo seja compreendido, e a decifração é apenas uma, dentre muitas, das competências envolvidas nesse ato. Ler é, acima de tudo, atribuir significado.

Segundo FERREIRO, (2002, p.14):

> Há crianças que ingressam no mundo da linguagem escrita através da magia da leitura e outras que ingressam através do treino das tais habilidades básicas. Em geral, os primeiros se convertem em leitores, enquanto os outros costumam ter um destino incerto.

Desde o ano de 2010, que todas as crianças de seis anos foram obrigatoriamente matriculadas em escolas de Ensino Fundamental, em atendimento a Lei nº 11.274, de 2006. O intuito da lei era que crianças com experiência pré-escolar tivesse um desempenho melhor ao longo da Educação Básica. Havia uma certa preocupação por parte dos especialistas, se as escolas estariam preparadas para receber essas crianças.

Mesmo com os prós e contras da Lei, o importante foi que escolas estão gradativamente se adaptando à mudança. Pois sabemos que vários especialistas em Educação Infantil, já disseram que a criança aprende desde bem cedo.

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky, nos anos 80, apresentam conclusões sobre este assunto, que as crianças, estejam elas ou não em processos de educação formal, são capazes de aprender a ler e a escrever e, sobretudo, desejam aprender.

O maior problema, de acordo com Ferreiro, é saber a maneira de ensiná- las a ler e a escrever, levando em consideração a sua forma de construir os conhecimentos, sua forma de interação com o mundo, sua maneira de interpretar os signos e símbolos.

Para que o ensino aprendizagem atinja seu objetivo é necessário que haja reuniões pedagógicas frequentemente com toda a equipe escolar, professores, orientadores e coordenadores e que busquem fazer projetos escolares em prol do desenvolvimento da escrita e leitura dos alunos.

O primordial é fazer da escola um ambiente favorável a leitura, assim abrirá portas para possíveis mundos de encantamento, apto a formar cidadãos da cultura escrita.

A alfabetização jamais seria um produto escolar, porém e um resultado de um trabalho que a várias partes ligadas. O método de alfabetização antecede e supera os limites escolares. Apenas em estudos mais atuais observe-se uma gradativa mudança nessa compreensão, em que alfabetizada é a criança apto de ler e escrever um bilhete fácil, isto é, capaz de realizar uma prática proficiente social de leitura e escrita.

Emília Ferreiro (1996) destaca que a alfabetização, transitar de *como ensinar* para *como aprender*. A escrita é um instrumento de compreensão para a criança. Desta forma, começa o processo de ensino-aprendizagem destacando a importância do desenvolvimento. Dessa forma, surge o interesse de compreender os níveis da alfabetização, conforme Ferreira e Teberosky (1970):

Alfabetização é o processo de aquisição da língua escrita, das habilidades de leitura e escrita. É o processo pelo qual se adquire o domínio de um sistema linguístico e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, portanto, constitui-se no domínio das ferramentas e o conjunto de técnicas necessárias para exercer a arte e a ciência da escrita e da leitura.

LETRAMENTO

Atualmente, ouvimos falar sobre a temática alfabetização e letramento para se referir ao processo de aprendizagem da língua escrita. Alfabetização na acepção de se entender a técnica da escrita em si e letramento para se referir a aquisição de competências para fazer uso de práticas sociais da escrita, evidenciando os aspectos culturais de uma sociedade.

O processo de alfabetização pode acontecer a partir de outros suportes, como jornais e revistas, não ficando restrito apenas ao livro didático, para que as habilidades de leitura e escrita aconteçam dentro de situações reais de comunicação, sem falar na riqueza de imagens e diversidade de gêneros textuais que esses suportes apresentam o que poderia contribuir com a visão crítica e cidadã dos envolvidos no processo de aprendizagem.

O Letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo. A técnica de escrever pode levar um curto tempo para se adquirir já o letramento se faz durante toda a vida, como o ser humano aprende constantemente e as práticas sociais se diversificam nesse processo, o letramento não acontece para todos da mesma forma, está vinculado a formação ética e estética do educando.

A aprendizagem do indivíduo no uso das práticas sociais aumenta ao mesmo tempo em que ele vai acumulando experiências e construindo seu próprio conhecimento. Suas necessidades são colocadas em evidência e todas as ferramentas que apreendeu durante toda a vida são usadas para resolver as situações em seu contexto.

Conhecer as letras é só um caminho para chegar ao letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Letrar significa colocar a criança no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos de escrita.

O letramento é complexo e se encontra em processo de formação, podendo ser ampliado mediante novas práticas que envolvam a leitura e a escrita, em interação ou não com a oralidade, que advém das constantes mudanças sócio-histórico e culturais pelas quais perpassam as sociedades de cultura escrita.

A expressão letramento apareceu ao lado da alfabetização por se considerar o domínio mecânico da leitura e da escrita insuficiente na sociedade.

Letramento é ler histórias com o livro nas mãos, são emocionar-se com as histórias lidas, e fazer dos personagens os melhores amigos. Mas além do simples, também é o complexo. É poder desnudar camadas de significados de grandes autores, é poder descobrir os significados ocultos em um ato de uma peça de Shakespeare ou em um soneto de Camões. Letramento é descobrir a si mesmo por intermédio da leitura e da escrita, é entender quem é e quem poderá ser.

Portanto, podemos compreender que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis que devem caminhar sempre juntos, sem perder a especificidade de cada um. É importante reconhecer a necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita. Para isso, é preciso que as práticas de alfabetização e letramento realizadas em sala de aula sejam planejadas de forma que as crianças interajam na cultura escrita e participem de experiências variadas com a leitura e a escrita. E também que elas possam ter acesso aos mais diferentes tipos e gêneros de textos, para que possam compreender a função social de cada um deles.

Enfim, alfabetizar letrando é, pois, ensinar o aluno a ler e a produzir textos em situações reais de comunicação, substituindo as práticas tradicionais dos livros didáticos por práticas que façam sentido para a vida e para o cotidiano do aluno.

UM PEQUENO HISTÓRICO DA ESCRITA: A PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA

A leitura e a escrita são as bases fundamentais para que os alunos aprendam todas as disciplinas curriculares. Por esse motivo, os alunos precisam desenvolver cada vez mais a sua prática de leitura e escrita. A escola precisa estabelecer na sua proposta pedagógica de maneira nítida os objetivos para a aprendizagem dos alunos em cada etapa, até o final do ensino fundamental. Desse modo, todos os professores precisam focalizar seus esforços para assim conseguir os melhores resultados. Koch e Elias (2012, p. 33) dizem:

> Subjacente a essa visão de escrita, encontra-se uma concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras. O princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social.

Sabemos que todas as crianças são capazes de aprender. Portanto, a instituição educacional precisa organizar suas aulas e suas atividades pensando em todos os alunos, visando garantir que todos possam progredir na leitura e na escrita. A aprendizagem de todos os estudantes é um compromisso que deve ser assumido como uma das principais responsabilidades da equipe gestora da escola, que deve ajudar os docentes em seu exercício diário, avaliando o processo de aprendizagem dos alunos.

> A leitura na escola tem sido fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder do seu ponto de vista, o objetivo de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes —para quês‖ — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema (BRASIL, 1997b, p. 41).

EXERCÍCIO COGNITIVO DA LEITURA E DA ESCRITA

A alfabetização corresponde ao ato de ensinar a ler e a escrever. No entanto, ler e escrever estão intimamente relacionados cognitivamente e funcionam como faces de uma mesma moeda, como se existisse em conjunto, não fazendo sentido falar de um sem o outro. A leitura é um exercício cognitivo solitário de refinação do raciocínio, é uma busca da luz interior e quanto mais se lê mais se contribui para o autoconhecimento, para a descoberta dos valores e vontades internas do sujeito que realiza este ato. Seria possível discernir o conceito de “escuro” se não existisse o conceito de “claro”? Não, obviamente. Num outro nível, a relação escrita x leitura se dá dessa maneira, pois é impossível ser um bom leitor se não se pratica a escrita fluente, de ideias bem concatenadas, assim como é impossível ser um bom escritor sem ser um leitor atento, capaz de tatear significados ocultos por baixo de um texto aparentemente simples. São sistemas interdependentes, e a proficiência em um deles não pode existir sem correspondência com o outro.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO À DISTÂNCIA

Nesse "novo normal", os profissionais da educação tiveram que repensar as formas de interação e mediação a serem utilizadas no processo ensino-aprendizagem, pois foram obrigados a

se reinventar e a promover alternativas que permitem desesperadamente aos alunos o acesso ao conhecimento. Tente "salvar" o ano escolar.

Os professores apresentaram suas práticas pedagógicas de diferentes maneiras. Alguns tentaram ser criativos, para inovar suas práticas, outros monitoraram de perto sua própria ideia de ensino e aprendizagem resilientes para mudar, e outros, perdidos e atormentados sem esse processo reapresentou e mostrou à sociedade uma realidade que tem gerado inquietações, medos, críticas e reflexão, mas ainda requer medidas efetivas que preparem a escola e seus profissionais para situações tão imprevisíveis como são atualmente conhecidas.

Essa “nova realidade” também amplia o espaço de debate e reflexão sobre questões que historicamente têm temperado a educação. Relacionando o momento atual por meio de comparações na trajetória histórica que a educação já percorreu, nos processos de inovação pedagógica, na autorregulação, na construção da autonomia, nos professores e alunos para superar o fracasso escolar, para ganhar espaço e nas competências e habilidades de que os professores precisam, enfrentar os desafios que surgem do ensino e da cultura digital (elementos que sustentam a prática pedagógica hoje) em tempos de decadência. A partir dessas considerações, pretendemos com este texto refletir sobre essas relações que decorrem do ensino e se estabelecem na prática pedagógica no contexto atual.

Desse modo, apresentam-se abordagens teóricas que permitem compreender as complexidades da prática educativa de professores que vivem e trabalham em tempos de pandemia. Com isso em mente, iniciaremos um diálogo com as contribuições de Perrenoud (2002) para compreender as competências e habilidades exigidas de um profissional e enfrentar os desafios que se colocam no contexto educacional atual, iniciar uma discussão que estabeleça conexões entre a prática pedagógica e o contexto atual e ampliar a possibilidade de reflexão sobre a educação e o processo de ensino e aprendizagem em tempos de crise.

Alguns elementos que estimulam o destaque dos principais desafios representam uma síntese das considerações expostas ao longo do texto e permitem ampliar o debate sobre o contexto educacional pós-pandêmico.

Atualmente, o debate sobre a Prática Pedagógica no contexto escolar ganha novos contornos, ao lado de um espaço de discussão mais amplo no meio acadêmico, visto que a sociedade tem mudado rapidamente com o avanço da tecnologia e as possibilidades de acesso à informação conhecimento adicionado aos desafios decorrentes da pandemia em que vivemos.

Para pensar a educação e seu meio ambiente sob essa nova perspectiva, é necessário sair de nossas ilhas e fazer um trabalho mais amplo e aprofundado. Análise epistemológica do contexto atual em que a educação está inserida para compreender os fundamentos.

LETRAMENTO DIGITAL

Compreendemos que alfabetizar-se é um processo contínuo, determinados por momentos de construções e reconstruções. Atualmente, percebemos que a alfabetização se dedica não apenas sobre propriedade da leitura e da escrita, “é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2009, p.20) Neste sentido, que ocorre o letramento na alfabetização.

A educação começa dessa perspectiva, um novo meio de aprendizagem no código alfabético, procurando compreende os significados e funções que a língua demonstra socialmente, isto é, “de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania” (SOARES, 1998, p.33). Também, destaca Kleiman (2005,p. 21) “o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas de escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas”.

A definição de letramento surge no contexto educacional brasileiro desde a década de 1980. Os primeiros registros ocorrem com as autoras Mary Kato, Leda Verdiani Tfouni, em que as elas definem o termo e evidenciam a importância desta nova compreensão para o ensino/aprendizagem da leitura e escrita. Para Melo (2012), essas obras influenciaram e contribuíram para as discussões acerca do processo de alfabetização.

A expressão da palavra letramento vem da palavra em inglês *literacy* que quer dizer estado ou condição daquele que compreende o sistema alfabético (ler e escrever). Soares (2009, p.18) chama a atenção para a importância de refletir sobre esse conceito, pois ele carrega o significado que estas aprendizagens têm socialmente. Nessa direção, ressalta Xavier (2005, p.02), “a capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um indivíduo plenamente letrado”.

O letramento, nessa perspectiva, se mostra com um conceito inseparável ao ensino de alfabetização, pois está de modo direto relacionada à aprendizagem da língua. Mas, Albuquerque (2005) assinala que o letramento não substitui, porém acrescenta o conceito de alfabetização, já que o letramento é responsável pela compreensão dos significados e funções da escrita na sociedade, e a alfabetização, o processo pelo qual a criança se apropria do sistema alfabético.

Conforme mostrado, alfabetizar letrando é da permissão a aprendizagem da leitura e escrita, permitindo o entendimento dos significados que a língua apropria se na sociedade, auxiliando para a formação de alunos competentes como ao uso das habilidades linguísticas. Por tanto, é necessário considerar que a língua nos dias de hoje assume um papel diferente aquele que se compreendia nos década de 1980.

A partir desse cenário a escrita se mostra em um recente contexto social, principalmente, pela chegada das novas tecnologias digitais. Desta forma também são mostradas nas instituições escolares, mas “onde antes de esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma

legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e que use a internet" (KLEIMAN, 2005, p.20-21). Na presença, dessas novas estruturas, a escrita é transformada, como também o papel do letramento. A Tecnologia ajuda para o conhecimento de outras formas de leitura e escrita e induz as novas habilidades de letramento: o Letramento digital.

Segundo Soares (2002), é necessário reconhecer que a palavra letramento carrega um significado de pluralidade, pois ao considerar as diferentes tecnologias da escrita, compreende-se também que existem diversas formas de letramento, como destaca Xavier (2005, p.04) "os tipos de letramentos mudam porque são situados na história e acompanha a mudança de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural em uma dada sociedade". Para Leandro (2010) discutir acerca do letramento digital significa pensar em práticas de ensino e aprendizagem diferenciada da forma tradicional de letramento.

Desta forma, letramento digital pode ser estabelecido como "certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes dos que exercem práticas leitura e de escrita no papel" (SOARES, 2008, p.151). Freitas (2010) conceitua o letramento digital como um conjunto de habilidades para que os sujeitos não só entendam, mas utilizem as informações de maneira crítica e estratégica, contextualizadas em diversos formatos e fontes, principalmente, digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessário o estudo sistematizado sobre educação, alfabetização e letramento. O conceito sobre alfabetização e letramento, pois vários autores pesquisam sobre esses processos e enfatizam a sua importância e relevância no campo educacional.

Os processos de alfabetização e letramento possibilitam que o indivíduo perceba como a linguagem é utilizada na sociedade, para desse modo lançar mão desse conhecimento nas diferentes situações concretas. E neste contexto, acreditamos que os gêneros do discurso quando trabalhados em seus aspectos constitutivos que sobressaem à mera forma ou estrutura, ou seja, levando em consideração seu uso, função e situações comunicativas podem contextualizar o ensino de língua na escola, demonstrando a importância do uso dos gêneros textuais para a consolidação da alfabetização e do letramento.

A leitura deve ser possibilitada a princípio a partir de frases ou textos curtos, para assim, aliar as práticas de letramento e alfabetização por meio do uso dos gêneros discursivos necessita muito mais do que uma seleção de diferentes textos, mas sim um compromisso dos professores e estâncias públicas com o reconhecimento na natureza social da linguagem, para desse modo, cooperar para a formação do cidadão.

Por meio do letramento, que é a capacidade da alfabetização aliada ao poder de compreensão de um texto como parte de uma realidade maior do que ele, ou seja, um texto não vale simplesmente

aquilo que diz diretamente, mas também diz respeito a todos os significados escondidos em suas entrelinhas.

Enfim, trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento implica substituir as práticas engessadas das cartilhas e dos livros didáticos por situações reais de uso dos diferentes gêneros e tipos textuais que circulam no cotidiano. Realizar esse trabalho é permitir a mudança de práticas tradicionais por práticas que façam sentido para o aluno, concedendo-lhe o direito de usufruir da escrita como bem cultural, tornando-o um sujeito mais participativo, crítico e consciente, capaz de exercer plenamente a sua cidadania.

A alfabetização e o letramento são duas portas de entrada para o mundo da leitura e da escrita, mesmo sendo processos distintos, eles são indissociáveis. Portanto, é necessário trabalhá-los concomitantemente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/ SEF, 1997b.11

FERREIRO, E. "**Alfabetização e cultura escrita**", Entrevista concedida à Denise Pellegrini In Nova Escola – A revista do Professor. São Paulo, Abril, maio/2003, pp. 27 – 90.

GERALDI, W. **Portos de Passagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1993.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LEITE, S. A. S. (org.) **Alfabetização e letramento** – contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, Komedi/Arte Escrita, 2001.

_____, **Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas**. In: 26° Reunião da ANPED - GT **Alfabetização, Leitura e Escrita**. Poços de Caldas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 3 Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

NOVA ESCOLA, **Alfabetização inicial**: alfabetizar é todo dia. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/ acesso em 27/07/21 às 15h.

RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003.

SOARES, M. B. **Letramento:** tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

STREET, B. V. Literacy in theory and Practice. Cambridge, University Press, 1984.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo, Cortez,1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 1997.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS PARA A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

THE CONTRIBUTIONS OF GAMES TO MATHEMATICAL LEARNING

ALEXANDRA GARROTE ANGIOLIN LUZ
Graduação em Matemática pela Instituição UNIFIEO – Centro Universitário FIEO – Fundação Instituto de Ensino para Osasco (2004); Especialista em Educação Matemática pela PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009); Professor de Matemática na Rede Municipal de São Paulo, na EMEF Professor Josué de Castro.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a relevância dos jogos para a aprendizagem da Matemática, destacando-os como um recurso essencial para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e para promover a socialização entre os alunos por meio da interação e do lúdico. A escola contemporânea exige que os educadores disponham de recursos que facilitem a aprendizagem, por isso, cada vez mais é preciso buscar maneiras de facilitar o ensino e garantir o interesse e participação dos alunos. O uso de propostas lúdicas e materiais concretos, como os jogos, pode ser altamente benéfico para a aprendizagem matemática, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio lógico e das habilidades cognitivas das crianças. Assim, este artigo busca refletir sobre a importância dos jogos matemáticos no processo de aprendizagem dos alunos. Para desenvolver essa reflexão, este estudo adotou a pesquisa bibliográfica como metodologia, baseada na análise de livros, revistas, artigos acadêmicos, periódicos e jornais. Além disso, o acesso a referências teóricas disponibilizadas na Internet possibilitou uma fundamentação ampla e consistente. Para embasar a discussão, os estudos utilizados são de Rosamilha (1979), Almeida (1998) e Lopes (2001). O estudo nos mostra que a aprendizagem da Matemática por meio de métodos tradicionais pode se tornar desmotivadora para os alunos nos dias de hoje. Por isso, a adoção de uma abordagem lúdica, com o uso de jogos e atividades interativas, torna-se uma estratégia eficaz para tornar o ensino mais

atrativo, estimulando o interesse, a participação ativa e a construção do conhecimento de forma mais significativa e prazerosa.

Palavras-chave: Educação; Lúdico; Matemática; Jogos; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Enquanto educadora, observo as constantes transformações na sociedade que impactam a Educação e a forma como nossos alunos aprendem e se relacionam. A escola contemporânea é um lugar dinâmico, que precisa constantemente buscar se adequar às necessidades de nossos alunos, atendendo o seu perfil e buscando estratégias para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem do aluno é um aspecto fundamental que deve sempre ser uma preocupação da escola. Nesse contexto, os jogos matemáticos se apresentam como um recurso pedagógico valioso, pois, por meio do lúdico, facilitam a aquisição de habilidades essenciais desta disciplina.

O ensino tradicional muitas vezes pode ser insuficiente na tentativa de transformar o ensino e a aprendizagem da Matemática em uma experiência enriquecedora e envolvente. Sendo assim, é fundamental adotar abordagens que estimulem a curiosidade, a participação ativa e a construção do conhecimento de forma lúdica e significativa.

É função do educador procurar maneiras de envolver o aluno na aprendizagem Matemática e, para isso, o uso de jogos, brinquedos, brincadeiras e curiosidades tem como objetivo tornar a disciplina mais envolvente e atrativa para os alunos. Estimular o raciocínio lógico e criativo, o cálculo mental e a capacidade de estimativa, são estratégias que contribuem para uma aprendizagem mais significativa, transformando a dinâmica da sala de aula e despertando maior interesse e engajamento dos estudantes.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a importância do lúdico no desenvolvimento e na aprendizagem da Matemática, considerando perspectivas de diversos teóricos e estudiosos da área. O estudo busca destacar suas concepções e contribuições sobre o tema, além de evidenciar razões pelas quais os educadores podem e devem priorizar o uso de brincadeiras, brinquedos e jogos no ensino desta disciplina.

Para a realização deste estudo, a metodologia de pesquisa utilizada é a do tipo bibliográfica, baseada na análise de livros, revistas, artigos acadêmicos, periódicos e jornais. Para embasar a discussão, os estudos utilizados são de Rosamilha (1979), Almeida (1998) e Lopes (2001).

O estudo evidencia que os jogos matemáticos podem representar desafios estimulantes para a aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que oferecem uma abordagem lúdica e eficaz para a exploração de conceitos essenciais da Matemática. Dessa forma, os jogos se revelam como uma ferramenta pedagógica valiosa, capaz de ampliar as possibilidades de aprendizado e tornar o ensino mais dinâmico e envolvente.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS PARA A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

Enquanto educadores atuantes na escola contemporânea, percebemos que a sociedade está em constante transformação, exigindo que estejamos sempre abertos à atualização e à inovação. Para oferecer um ensino de qualidade aos nossos alunos, é fundamental dedicar-se continuamente, adaptando práticas pedagógicas às novas demandas educacionais.

É notório que o lúdico consistente em uma abordagem eficaz para conectar o universo infantil ao mundo adulto, transmitindo conhecimentos e formas de interação de maneira natural. As atividades lúdicas desempenham um papel essencial no desenvolvimento sensório-motor e cognitivo, proporcionando uma aprendizagem prazerosa e significativa, que ocorre de forma espontânea e envolvente.

Na busca por tornar a aprendizagem mais significativa e prazerosa, é essencial adotar recursos e estratégias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, incluindo o ensino da Matemática.

A Matemática desempenha um papel fundamental na vida das pessoas. Nos primeiros anos de escolaridade, é essencial que sua aprendizagem seja significativa e desafiadora, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades para resolver problemas do cotidiano. Além de prepará-los para aplicações mais amplas no futuro, incluindo a vida profissional, a Matemática também se estabelece como uma ferramenta essencial para a construção do conhecimento em diversas outras áreas.

Diversas possibilidades têm sido discutidas para estimular os alunos nas atividades matemáticas, e uma delas é o uso do lúdico. Por meio de jogos e brincadeiras, essa abordagem desafia os estudantes, criando situações em que precisam agir ativamente para resolver problemas, desenvolvendo o pensamento crítico e a tomada de decisão.

Nesse contexto, no ensino da Matemática, o uso do lúdico pode trazer benefícios significativos. Muitas vezes, essa disciplina é percebida como difícil e complexa, com pouca abertura para a criatividade. No entanto, ao incorporar elementos lúdicos, torna-se possível transformar a aprendizagem em um processo mais envolvente e acessível.

Os estímulos são essenciais para motivar os alunos e prepará-los para a aprendizagem. No ensino da Matemática, essa questão se torna ainda mais importante, pois a disciplina exige uma grande capacidade de abstração, o que pode representar um desafio para muitos estudantes.

Segundo Marcelino (1996):

> "É fundamental que se assegure à criança o tempo e os espaços para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade, capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo, para o exercício do prazer de viver, e viver, como diz a canção... como se fora brincadeira de roda" (MARCELINO, 1996, p. 38).

Desde a antiguidade, o jogo tem sido um tema de discussão no campo da educação, pois acreditava-se que, por meio dele, o ato de ensinar poderia estimular a imaginação, a curiosidade e a aprendizagem de forma dinâmica e prazerosa. Diversos povos, como egípcios, romanos e maias, utilizaram os jogos com a finalidade de transmitir valores, normas e padrões de vida herdados das gerações anteriores.

Historicamente, como prática cultural, o jogo mantém uma relação intrínseca com o ser humano. Em todas as épocas e sociedades, diferentes formas de jogar foram criadas, permitindo que os indivíduos se apropriem de saberes essenciais para sua inserção na vida social e cultural.

Segundo Almeida (1994, p. 25), o termo "lúdico" tem origem na palavra latina "ludus", que significa "jogo".

Para Soares e Zamberlan (2001, p. 53), brincar enriquece os repertórios comportamentais, fortalece os vínculos afetivos e auxilia na identificação de dificuldades escolares.

Valorizar o lúdico no processo de ensino implica considerá-lo mediante a perspectiva das crianças, permitindo que elas o vivenciem de maneira espontânea na sala de aula. Isso oferece a oportunidade de sonhar, fantasiar, expressar desejos e viver plenamente a infância.

Os jogos, as brincadeiras infantis, os saberes do cotidiano e as práticas socioculturais oferecem uma base rica para a aprendizagem social, proporcionando às crianças tempos e espaços para a construção e ressignificação de suas próprias culturas.

As relações com o lúdico estão presentes em diversas áreas do conhecimento. Na Filosofia, Platão, citado por Almeida apud Alves (2001, p.16), enfatiza que "o aprender brincando" deveria ser valorizado em detrimento da violência e da repressão. Além disso, defendia que todas as crianças deveriam estudar Matemática de forma atrativa, sugerindo o jogo como uma alternativa eficaz para esse aprendizado.

De acordo com Huizinga (2012), o jogo pode ser definido como:

> "uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um

> fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana". (HUIZINGA, 2012, p. 78).

Segundo Kishimoto (2007, p. 34), "os jogos estão relacionados ao pensamento de cada criança, mesmo que ela ainda não os conheça, pois a criança cria suas próprias fantasias por meio de brinquedos ligados ao seu cotidiano familiar".

Ao utilizar os jogos, os alunos se empenham para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Quando motivados, tornam-se mais ativos mentalmente. O fato de o jogo ser livre de pressões e avaliações contribui para uma aprendizagem mais efetiva e fluida.

Com o uso de jogos, os alunos se empenham para superar desafios, tanto cognitivos quanto emocionais. Quando estão motivados, tornam-se mais ativos mentalmente. O fato de o jogo ser livre de pressões e avaliações contribui para um processo de aprendizagem mais eficaz.

Ao ensinar conteúdos matemáticos por meio de jogos, por exemplo, é possível transformar atividades que, em alguns casos, poderiam gerar desconforto ou frustração em fontes de satisfação, motivação e interação social.

O ensino da Matemática deve valorizar aspectos como a resolução de problemas, a comunicação, o raciocínio matemático e as conexões da Matemática com o mundo real. Considerando a Matemática como uma forma de comunicação e linguagem, é fundamental que as aulas de Matemática proporcionem um ambiente no qual os alunos possam expressar suas ideias e percepções.

É responsabilidade do educador propor atividades em que o lúdico seja o meio para alcançar a aprendizagem, oferecendo-o como um recurso que torna o processo mais prazeroso, significativo e acessível.

O lúdico vai além de um simples passatempo; ele é uma atividade que favorece o desenvolvimento mental e motor das crianças, estimulando a aprendizagem de forma espontânea e divertida durante as brincadeiras. No entanto, transformar a sala de aula em um ambiente lúdico demanda esforço e dedicação, sendo um desafio a ser superado pelo educador.

O ensino da Matemática deve valorizar aspectos essenciais como a resolução de problemas, comunicação, raciocínio matemático e as conexões dessa disciplina com o mundo real. Considerando a Matemática como uma forma de comunicação e linguagem, é fundamental que as aulas ofereçam um ambiente no qual os alunos possam expressar suas ideias e percepções.

De acordo com Aranão (1996, p. 22), "o ensino da Matemática deve se fundir à aprendizagem natural, espontânea e prazerosa que as crianças vivenciam desde o nascimento".

Os jogos têm grande importância no ensino da Matemática, pois, quando apresentados de maneira atrativa, favorecem a criatividade na busca de soluções. Eles são poderosos instrumentos pedagógicos, pois estimulam os participantes a desenvolverem o raciocínio matemático e a reflexão.

As possibilidades de utilização dos jogos são amplas, permitindo que o educador construa práticas pedagógicas personalizadas. Dessa forma, o jogo se torna um recurso que oferece o contexto do problema e, ao mesmo tempo, desafia o aluno a desenvolver estratégias para solucioná-lo.

O jogo deve ser considerado um importante instrumento pedagógico para facilitar a aprendizagem dos alunos, especialmente no que se refere à Matemática. Com o uso dos jogos, os educandos percebem que é possível aprender de forma divertida, compreendendo e utilizando convenções e regras que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Isso contribui para um aprendizado mais eficaz dos conteúdos e reforça a ideia de que a escola não é o único local onde atividades matemáticas podem ser realizadas. Uma prática pedagógica que utilize atividades lúdicas favorece a autonomia dos educandos.

Além disso, os jogos podem ser usados para introduzir novos conteúdos, amadurecer conceitos já trabalhados e preparar os alunos para aprofundamentos futuros. Contudo, é importante selecionar e utilizar os jogos com cuidado, para que eles ajudem na aquisição de habilidades e conceitos matemáticos. Os jogos funcionam como facilitadores, colaborando na superação de lacunas que os alunos possam ter em relação a certos conteúdos matemáticos.

É fundamental que o uso de jogos, brinquedos e brincadeiras nas aulas de Matemática atinja os objetivos previamente estabelecidos. Não se deve restringir a aprendizagem a apenas atividades lúdicas, pois o propósito não é apenas ensinar os alunos a brincar, mas orientá-los na construção de conhecimento por meio do pensamento lógico-matemático.

O desenvolvimento do raciocínio lógico oferece benefícios significativos aos alunos, capacitando-os a pensar de forma crítica sobre opiniões, inferências e argumentos, conferindo mais profundidade e sentido ao seu pensamento.

O jogo é uma estratégia eficaz para facilitar a aprendizagem da Matemática e promover o desenvolvimento do raciocínio lógico. Portanto, é essencial que os professores estejam preparados para integrar o elemento lúdico na sala de aula, garantindo que sua abordagem metodológica seja eficaz e proporcionando sucesso na aplicação das atividades, com a devida adequação das propostas lúdicas.

Na participação e no envolvimento dos alunos com os jogos, espera-se que eles se concentrem, exercitando sua capacidade de atenção, foco e elaboração de hipóteses sobre o que estão vivenciando. Além disso, devem buscar criar soluções alternativas e variadas, organizando-se

de acordo com as normas e regras estabelecidas. É esperado também que saibam comunicar seus pensamentos e as estratégias utilizadas para a resolução de problemas.

Dessa forma, os jogos se tornam uma maneira interessante de apresentar problemas, pois permitem que sejam introduzidos de maneira atrativa, ao mesmo tempo que favorecem a criatividade na elaboração de estratégias e na busca por soluções. Eles oferecem a oportunidade de simular situações-problema que exigem respostas dinâmicas e imediatas, estimulando o planejamento de ações (BRASIL, 1998).

Algo importante a ser destacado é que os jogos também podem ser usados para introduzir, amadurecer conteúdos e preparar os alunos para aprofundar temas já trabalhados. No entanto, é preciso selecioná-los e aplicá-los com cuidado, para garantir que contribuam para a aquisição de habilidades e conceitos matemáticos. Os jogos funcionam como facilitadores, ajudando a superar as lacunas de aprendizagem que os alunos apresentam em relação a certos conteúdo.

Quando o ensino da Matemática é abordado de forma mecânica, os alunos tendem a se condicionar a receber informações prontas, sem desenvolver a capacidade de buscar soluções para problemas de forma independente.

De acordo com Smole, Diniz e Candido (2000)

> “Quando o professor oferece aos alunos situações ativas de expressão, o que também é possível por meio de jogos, eles podem conectar suas experiências pessoais com as dos colegas, refletir sobre o significado das ações realizadas, avaliar seu desempenho, ao mesmo tempo que ampliam seus vocabulários e competências linguísticas." (SMOLE, DINIZ E CANDIDO, 2000, p.18)

Considerando esses aspectos, ensinar Matemática é mais do que apenas transmitir informações; é desenvolver o raciocínio lógico independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Nesse contexto, o trabalho com jogos pode facilitar a aquisição das habilidades necessárias para o conhecimento da Matemática.

Para adquirir conhecimentos matemáticos, os alunos podem se beneficiar do contato e da exploração de materiais alternativos, como tampinhas de garrafas, caixas de fósforos, palitos de fósforo, entre outros. Esses materiais de fácil acesso permitem que as crianças exercitem seus conhecimentos de maneira prática e criativa.

Ainda para Smole, Diniz e Candido (2000),

> “Explorar, investigar, descrever, representar seus pensamentos e ações... representar, ouvir, falar e escrever são competências básicas de comunicação, essenciais para a aprendizagem de qualquer conteúdo em qualquer momento. O ambiente destinado ao trabalho precisa contemplar momentos para produção e leitura de textos, trabalho em grupo, jogos, elaboração de representações pictóricas, além da elaboração e leitura de livros." (Smole, Diniz e Candido, 2000, p.11).

Por fim, ao planejar o uso de jogos matemáticos, é importante que o educador escolha as atividades com base no conhecimento prévio dos alunos. Para realizar essa escolha de forma adequada, o educador deve contar com uma formação sólida — tanto inicial quanto continuada — que lhe permita aplicar critérios científicos na seleção dos jogos mais apropriados.

Trabalhar de forma lúdica com a Matemática, portanto, constitui-se como uma das alternativas que os professores podem explorar para auxiliar na construção de diversos conhecimentos, além de criar um ambiente mais receptivo e agradável, desafiando as manifestações de resistência que muitos alunos têm em relação à disciplina.

Portanto, o jogo pode ser uma ferramenta eficaz para facilitar a aprendizagem, oferecendo diversas possibilidades, como a construção de conceitos e a memorização de processos. Sua repetição pode se tornar mais prazerosa do que a simples resolução de uma lista de exercícios.

Os jogos matemáticos, com seu caráter lúdico, podem se tornar um recurso essencial para a aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de diversas habilidades em indivíduos de todas as idades. Dessa forma, oferecer situações que envolvam jogos é investir no prazer, no desafio e no aprimoramento do desempenho dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as leituras realizadas no presente estudo, podemos observar que o uso de jogos matemáticos se apresenta como uma alternativa valiosa que os professores podem explorar para ajudar na construção de diversos conhecimentos, além de promover a criação de vínculos mais receptivos e agradáveis, desafiando as resistências que muitos alunos têm em relação à Matemática.

Podemos perceber que o jogo integra uma variedade de elementos essenciais para o processo de aprendizagem da criança. No intuito de motivar o aluno na aprendizagem matemática, pode-se experimentar o lúdico como estratégia, pois os jogos são desafiadores e ricas oportunidades para levar à elaboração do pensamento e buscar estratégias para a resolução de problemas, seja individualmente o em grupo, favorecendo as interações.

É importante que haja um bom planejamento do uso dos jogos enquanto recurso pedagógico, no sentido de buscar as melhores escolhas de atividades e estratégias para favorecer a aprendizagem.

Vemos, portanto, que a utilização de atividades lúdicas no ensino da Matemática é fundamental para o sucesso das práticas educativas. Contudo, é importante que os professores tenham clareza ao selecionar e organizar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, sempre com objetivos bem definidos.

Por meio desta pesquisa, foi possível observar que os jogos podem ser relacionados à Matemática, pois se caracterizam por situações imaginárias que exigem a compreensão de conceitos específicos, estabelecendo regras que orientam a resolução de problemas. Assim, os alunos têm a oportunidade de elaborar soluções, facilitando a compreensão dos conceitos matemáticos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos.** 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1994.

ARANÃO, Ivana V. D. **A Matemática através de brincadeiras e jogos.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I: Matemática**. Brasília, DF, 1998.

GIARDINETTO, J.R. MARIANI, J. M. Os jogos, brinquedos e brincadeiras: o processo de ensino aprendizagem da matemática na educação infantil. In: **Matemática e educação infantil.** CECEMCA - Bauru (org.), Ministério da educação, São Paulo, 2005.

HUIZINGA, J. (2012). **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** 7.ª ed. São Paulo: Perspectiva

KAMII, C.J; De Vries, R. **Jogos em grupos na educação infantil.** Trad. Maria Célia D. Carrasqueira. São Paulo: Trajetória cultural, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e educação.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar**. 4ª ed. Ver. São Paulo: Cortez, 2001.

MACEDO, L. **Os jogos e sua importância na escola.** Cadernos de pesquisa, 93, p. 5-10, 1995.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A série busca no jogo: do lúdico na matemática. In. KISHIMOTO, Tizuko (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2000.

PIAGET, Jean. Biologia e conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROSAMILHA, Nélson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil.** São Paulo: Pioneira, 1979.

SOARES, M.R.Z. & ZAMBERLAN, M.A.T. **A inclusão do brincar na hospitalização infantil.** Estudos de Psicologia. Campinas - SP, 2001.

SMOLE, Kátia; DINIZ, Maria Ignez S. V.; CANDIDO, Patrícia T. **Brincadeiras infantis nas aulas de Matemática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ESPAÇOS QUE FALAM: CONTRIBUIÇÕES DE BEATRIZ TRUEBA PARA A ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES EDUCATIVOS

SPACES THAT SPEAK: BEATRIZ TRUEBA'S CONTRIBUTIONS TO THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

AMANDA RUBIO MACENA ANGELO
Graduação em Licenciatura em pedagogia pela Faculdade Unicid (2015); especialista em educação infantil pela Faculdade UniAmérica 2024; Professora de Educação infantil no CEI WALTER DE ANDRADE, PROF.

RESUMO

Propostas de Atuação em Ambientes para a Infância – Beatriz Trueba Marcano. O livro fala sobre como criar lugares bons para criança. A autora dá ideias e dicas sobre ambientes que ajudam no crescimento das crianças e trazem paz e alegria. Ela mostra formas diferentes de pensar sobre o espaço onde as crianças vivem, brincam e aprendem. A obra de Beatriz Trueba Marcano faz uma reflexão crítica sobre os lugares educativos para a infância, ressaltando a importância dos espaços como partes do ensino. A autora fala da influência de crenças, ideais e práticas de ensino na formação dos locais escolares, sugerindo uma abordagem que leve em conta o olhar bonito, a habitabilidade e a utilidade dos lugares como partes importantes do processo de aprender. Com base em princípios que valorizam ouvir, carinho, liberdade e conversa; Trueba sugere ambientes que se comuniquem com as necessidades e potenciais das crianças favorecendo o encontro, experiência e conhecimento mútuo entre adultos e crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Espaço Pedagógico; Ambientes Educativos; Estética na Educação; Infância.

ABSTRACT

Proposals for Acting in Environments for Children - Beatriz Trueba Marcano. The book talks about how to create good places for children. The author gives ideas and tips on environments that help children grow and bring peace and joy. She shows different ways of thinking about the space where

children live, play and learn. Beatriz Trueba Marcano's work critically reflects on educational places for children, highlighting the importance of spaces as part of teaching. The author talks about the influence of beliefs, ideals and practices of teaching on the formation of school places, suggesting an approach that takes into account the beautiful look, habitability and usefulness of places as important parts of the learning process. Based on principles that value listening, affection, freedom and conversation; Trueba suggests environments that communicate with children's needs and potential, favoring the encounter, experience and mutual knowledge between adults and children.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Pedagogical Space; Educational Environments; Aesthetics in Education; Childhood.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase crucial no desenvolvimento humano, repleta de descobertas, aprendizados e interações que têm um impacto profundo na formação do indivíduo. Durante esse tempo, as crianças estão em constante evolução física, cognitiva, emocional e social, o que torna a escolha dos ambientes educativos essencial para o sucesso de suas experiências de aprendizado. Nesse cenário, os espaços educativos que recebem as crianças em suas primeiras vivências escolares não devem ser vistos apenas como locais físicos, mas como ambientes vibrantes, dinâmicos e cuidadosamente organizados para apoiar o processo de ensino e aprendizado. A maneira como percebemos o espaço na Educação Infantil vai além de sua função prática, assumindo um papel ativo e significativo na mediação das relações entre crianças, educadores, objetos e conhecimentos. O espaço escolar, por sua vez, não é apenas um lugar de passagem, mas um ambiente que molda e influencia as práticas pedagógicas e o desenvolvimento da criança.

Nos últimos anos, as conversas sobre a importância dos ambientes na Educação Infantil têm ganhado cada vez mais atenção, impulsionadas por abordagens pedagógicas que veem o espaço como um “terceiro educador” — um conceito que se espalhou bastante graças a experiências educativas inspiradas em Reggio Emília. Nessa visão, o ambiente não é apenas um local para as atividades, mas sim um espaço que comunica, provoca e ensina, tornando-se um elemento essencial na criação de experiências pedagógicas significativas. A pedagogia de Reggio Emilia, que coloca o ambiente no coração da prática educativa, sugere que o espaço deve ser projetado para incentivar a exploração, a experimentação, a expressão e a construção do conhecimento de forma ativa e criativa. Assim, refletir sobre o espaço é também refletir sobre as práticas pedagógicas, as dinâmicas de poder, as visões sobre a infância e os direitos das crianças. Criar ambientes educativos não pode ser separado de um compromisso ético que respeite a criança como um sujeito de direitos, reconhecendo suas necessidades, curiosidade e habilidades de aprendizagem.

Quando os ambientes são bem planejados, eles podem realmente ampliar a escuta e o protagonismo das crianças. Isso permite que elas interajam de maneira ativa e criativa com o mundo ao seu redor, estimulando sua autonomia e promovendo aprendizagens que fazem a diferença. Ao

transformar o espaço em um lugar acolhedor, cheio de afeto e provocações, o educador cria as condições ideais para que as crianças desenvolvam suas habilidades de forma integral, respeitando seus próprios tempos e ritmos de aprendizagem. Esses espaços vão além do físico; eles são também emocionais e simbólicos, capazes de gerar um ambiente de segurança, confiança e pertencimento. As crianças se desenvolvem e aprendem muito melhor quando se sentem seguras e respeitadas na escola, especialmente quando o espaço lhes oferece liberdade para explorar, criar, interagir e se expressar. Dentro desse contexto, a obra "Espaços em Harmonia: Propostas de Atuação em Ambientes para a Infância", escrita por Beatriz Trueba Marcano, traz uma contribuição significativa para a Educação Infantil. Ela oferece uma análise crítica e profunda sobre como os ambientes escolares são organizados e como esses espaços influenciam o desenvolvimento das crianças. A autora defende que os ambientes devem ser projetados com uma lógica que priorize o acolhimento, a escuta, a sensibilidade estética e a autonomia infantil. Com uma abordagem que une teoria e prática, Trueba convida os educadores a refletirem sobre a importância dos espaços como parte essencial do currículo e como uma expressão das escolhas pedagógicas de cada instituição. Ela ressalta que os ambientes não são neutros; eles carregam marcas ideológicas, culturais e emocionais, refletindo as crenças dos adultos sobre a infância, o conhecimento e o processo educativo. Assim, repensar os espaços também significa revisar as concepções pedagógicas e propor práticas que sejam mais humanizadas, democráticas e respeitosas às singularidades das crianças.

Além disso, Trueba sugere que os espaços educativos devem ser vistos como lugares que incentivam a interação, a troca de ideias e o desenvolvimento de laços afetivos, tanto entre as crianças quanto entre elas e os educadores. A obra destaca que o ambiente escolar precisa ser projetado para refletir a ideia de uma infância ativa, curiosa, criativa e capaz de se expressar de várias maneiras, respeitando a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Ao ressaltar a importância da estética, da organização dos materiais, da intencionalidade pedagógica e da escuta atenta às crianças, Trueba ajuda a redefinir a prática docente e a própria experiência escolar na Educação Infantil. Assim, o ambiente se transforma em um espaço fértil para a construção de vínculos, a valorização das identidades infantis e o fortalecimento de uma pedagogia baseada no afeto, na empatia e no cuidado.

Este artigo tem como objetivo explorar as contribuições da obra de Beatriz Trueba Marcano na criação de ambientes educativos que sejam mais sensíveis, significativos e alinhados ao projeto pedagógico da escola. A proposta da autora de repensar os espaços vai muito além de apenas reorganizar o mobiliário ou implementar novas tecnologias; ela busca uma transformação profunda na maneira como encaramos a educação infantil. O intuito é mostrar como os ambientes podem impulsionar o desenvolvimento integral das crianças e fomentar relações mais afetuosas, criativas e colaborativas no dia a dia escolar. A reflexão que se propõe aqui visa, portanto, enriquecer a formação dos docentes e o planejamento educacional, considerando os espaços como aliados essenciais no processo de ensino. Nesse contexto, a obra de Beatriz Trueba nos convida a ter um novo olhar sobre

o papel do espaço na Educação Infantil, instigando todos os envolvidos no processo educativo a reavaliar suas práticas, crenças e os valores que desejam transmitir às crianças através dos ambientes que habitam.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A criação de espaços educativos que realmente valorizem a infância exige uma base teórica robusta, que leve em conta as diversas dimensões do desenvolvimento infantil, os direitos das crianças e as consequências pedagógicas dessas decisões. A ideia de que o ambiente atua como um terceiro educador, proposta por Loris Malaguzzi dentro da abordagem Reggio Emilia, é uma das principais referências que Beatriz Trueba utiliza em sua obra. Sob essa ótica, os espaços não são apenas vistos como simples suportes físicos para as atividades pedagógicas; eles assumem um papel ativo na mediação dos processos de aprendizagem. Assim, o ambiente não é apenas o lugar onde as crianças estão, mas também o que facilita, organiza e dá significado às experiências que elas vivenciam.

A proposta de Malaguzzi, que vê o ambiente como um "terceiro educador", sugere que o espaço, as relações interpessoais e os materiais devem ser organizados de forma intencional, visando criar condições para que as crianças possam se expressar, explorar e experimentar de maneira significativa. Trueba dialoga com esse conceito ao afirmar que o ambiente escolar deve ser considerado um agente pedagógico, que dialoga com as crianças, instiga sua curiosidade e suas ações e provoca aprendizados espontâneos. Ao reconhecer a importância do espaço como elemento de interação, a autora propõe que os educadores assumam a responsabilidade de projetar ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas múltiplas linguagens, experiências e formas de aprender.

Trueba também se alinha com as teorias construtivistas de Jean Piaget e Lev Vygotsky, que ressaltam o papel crucial do ambiente como um mediador na construção do conhecimento. Para Piaget, as crianças constroem o conhecimento ativamente, interagindo com o meio e com os outros ao seu redor. Nesse sentido, o ambiente educativo deve proporcionar condições que permitam às crianças experimentar e explorar, sempre respeitando suas construções cognitivas, emocionais e sociais. Por outro lado, Vygotsky, com sua teoria sociocultural, enfatiza que a aprendizagem acontece principalmente através das interações sociais, sendo essencial a presença de adultos e colegas para que as crianças possam ampliar suas zonas de desenvolvimento proximal. Assim, o ambiente deve ser organizado de maneira a incentivar essas interações, criando espaços que promovam a troca de ideias, a colaboração e o diálogo, tanto entre as crianças quanto entre elas e os educadores.

Dentro dessa visão construtivista, o ambiente se transforma em um espaço vibrante de aprendizado, onde as crianças não são apenas receptoras de informações, mas sim participantes ativas na construção do seu próprio conhecimento. Para que isso aconteça, é fundamental que o espaço seja cuidadosamente planejado, oferecendo diversas oportunidades para exploração,

expressão e experimentação, sempre respeitando os tempos, interesses e particularidades de cada criança. Dessa forma, o ambiente físico, além de ser um lugar acolhedor, deve ser projetado para incentivar a autonomia, o protagonismo e a habilidade de resolver problemas das crianças. Ele precisa ser organizado de maneira a favorecer a atividade e a interação, permitindo que as crianças se sintam protagonistas do seu processo de aprendizado, enquanto estimulam sua criatividade, curiosidade e iniciativa.

A visão construtivista da aprendizagem também se alinha com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que afirmam o direito da criança a um espaço que favoreça sua identidade, autonomia, ludicidade e expressão.

As DCNEI propõem que o ambiente escolar deve ser estruturado de maneira que favoreça o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas características e necessidades. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reafirma a importância de ambientes que promovam a participação ativa das crianças em suas trajetórias formativas. Nesse sentido, a organização do espaço escolar deve contemplar os campos de experiência que a BNCC propõe, como o conhecimento de si, dos outros e do mundo, a linguagem e a convivência social, promovendo a construção do conhecimento de forma interativa e contextualizada.

A estética, que em muitos contextos é vista apenas como um elemento decorativo, assume, na proposta de Trueba, um papel fundamental na criação de ambientes educativos. Autores como Paulo Fochi e Adriana Friedmann destacam a importância de se pensar na estética dos espaços escolares como uma forma de comunicação. Para Fochi, a estética não deve ser vista apenas como um atributo visual, mas como algo que comunica valores, estabelece atmosferas e pode promover sentimentos de pertencimento, segurança e acolhimento. Em suas reflexões sobre os espaços educativos, ele propõe que o ambiente seja estruturado de forma a criar uma atmosfera de cuidado, que favoreça o bem-estar das crianças, estimule a criatividade e contribua para o desenvolvimento das múltiplas linguagens. Da mesma forma, Friedmann ressalta que a estética deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de transformar o ambiente escolar em um espaço de encontro e aprendizado, no qual a criança se sinta valorizada e respeitada.

Além disso, a organização do espaço deve ser pensada de maneira flexível, para que ele se adapte às necessidades das crianças, oferecendo cenários ricos em estímulos, materiais diversificados e oportunidades de investigação e descoberta. A flexibilidade do ambiente permite que ele seja reconfigurado conforme as necessidades das atividades e dos grupos de crianças, favorecendo uma aprendizagem que se construa de maneira ativa e colaborativa. Nesse processo, o educador desempenha um papel fundamental, pois é ele quem, a partir de sua sensibilidade e intencionalidade pedagógica, escolhe e organiza os materiais, as propostas de atividades e as interações com as crianças, de modo a garantir que o ambiente favoreça o desenvolvimento pleno de suas capacidades e potencialidades.

A combinação entre intencionalidade pedagógica e escuta sensível ao cotidiano das crianças é o que torna o ambiente um aliado potente da aprendizagem. Ao ouvir as crianças, respeitar suas opiniões, interesses e formas de interação com o espaço, o educador pode construir ambientes mais dinâmicos, personalizados e significativos, que favoreçam o protagonismo infantil e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Isso também implica na criação de ambientes que favoreçam a diversidade e o respeito às diferenças, reconhecendo que cada criança tem uma forma única de aprender e interagir com o mundo ao seu redor.

PROPOSTAS DE BEATRIZ TRUEBA PARA OS ESPAÇOS DA INFÂNCIA

Beatriz Trueba apresenta uma visão integrada que conecta o espaço físico, as interações humanas e os projetos pedagógicos. Para ela, os ambientes devem refletir uma ideia de infância que é vibrante, curiosa e capaz, e não apenas um local de cuidado e contenção. A forma como os materiais são organizados, a disposição dos móveis, a qualidade da luz e a escolha das cores devem se alinhar com os princípios de acolhimento, escuta e participação. Esses elementos não podem ser escolhidos ao acaso; eles precisam ser pensados de maneira estratégica para promover o bem-estar, a concentração e o envolvimento das crianças nas atividades do dia a dia (Trueba, 2022, p. 57). Um dos pontos-chave nas propostas de Trueba é a valorização da estética como uma forma de comunicação e respeito pela infância. Ambientes harmoniosos, que incorporam elementos naturais, áreas de convivência e espaços para experiências sensoriais, são vistos como ferramentas que estimulam a imaginação, a criatividade e o bem-estar das crianças.

A presença da natureza, por exemplo, é considerada fundamental para o desenvolvimento integral, proporcionando experiências de cuidado, contemplação e conexão com o mundo. A organização dos espaços, tanto internos quanto externos, deve facilitar o movimento livre, o brincar simbólico, a interação entre diferentes idades e o contato com diversas linguagens e materiais. Trueba também enfatiza a importância de ouvir ativamente as crianças durante o planejamento dos espaços. Isso implica levar em conta suas vozes, interesses e maneiras de ocupar o espaço, criando ambientes que realmente sejam co-construídos com elas. A prática docente, nesse contexto, deve ser reflexiva e aberta ao diálogo, rompendo com lógicas que priorizam os adultos e as hierarquias (Friedmann, 2005, p. 57).

Ouvir as crianças faz com que os ambientes se tornem mais relevantes e conectados à realidade delas, incentivando uma abordagem pedagógica que é participativa e democrática. Ao envolver as crianças no planejamento e na organização do espaço, estamos reforçando a noção de pertencimento e valorizando a diversidade das experiências infantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra de Beatriz Trueba Marcano faz uma contribuição valiosa para a criação de ambientes mais sensíveis, éticos e impactantes na Educação Infantil. Ao enxergar os espaços como elementos pedagógicos, a autora convida educadores e instituições a reavaliar suas práticas à luz de uma pedagogia que valoriza a estética, a participação e o respeito à infância (Trueba, 2022, p. 65). As propostas que ela apresenta vão além da teoria, oferecendo ferramentas concretas para transformar as escolas em lugares acolhedores, de aprendizado e convivência. A ênfase na estética, no afeto e na escuta ativa é um passo importante para entender o espaço como um território onde se constroem significados e aprendizagens. Esses elementos são essenciais, pois reconhecem que o ambiente não só facilita o aprendizado, mas também é um catalisador de afetividade, expressão e identidade. Nesse contexto, a obra de Trueba reforça a ideia de que a qualidade do ambiente físico tem um impacto direto nas relações sociais e na percepção de identidade das crianças. Assim, as práticas pedagógicas precisam estar sempre alinhadas com os espaços que ocupam.

O espaço não é apenas um pano de fundo, mas um agente ativo que estimula e potencializa o desenvolvimento infantil. Trueba nos provoca a repensar a escola como um campo de possibilidades, onde a criança não é apenas uma receptora de conhecimento, mas uma protagonista que, a partir do ambiente que habita, pode desenvolver novas maneiras de pensar, brincar e aprender. Para isso, os educadores devem estar atentos às necessidades emocionais e intelectuais das crianças, criando espaços que incentivem a criatividade, a autonomia e a exploração sensorial.

O conceito de escuta ativa, que é uma parte fundamental da obra de Trueba, é crucial para que o espaço se torne verdadeiramente significativo para as crianças. Quando elas são ouvidas e suas vozes são valorizadas na construção do ambiente, sentem-se mais pertencentes e responsáveis por esse espaço, criando um ciclo positivo de aprendizado e desenvolvimento. Esse tipo de escuta vai além da simples observação; envolve uma escuta empática, permitindo que as crianças se expressem de várias maneiras e, assim, tenham suas necessidades e desejos compreendidos. O ambiente se transforma em um reflexo de uma pedagogia respeitosa, onde a escuta se torna um dos pilares da prática educativa. A integração de diferentes formas de expressão, como a linguagem corporal, as artes e o movimento, deve ser levada em conta na organização dos espaços para atender às diversas dimensões da experiência infantil.

Em uma visão mais ampla, Trueba sugere que a estética seja vista como uma ferramenta essencial no processo de aprendizado. Aqui, a estética não se limita apenas à beleza, mas inclui aspectos como harmonia, atenção aos detalhes e conexão com a natureza. Ambientes esteticamente agradáveis promovem o bem-estar das crianças e incentivam a aprendizagem por meio de uma sensibilidade aguçada.

As cores, os materiais, a iluminação e a disposição dos móveis devem ser escolhidos com o objetivo de criar um espaço que envolva, desafie e motive a criança a explorar, questionar e aprender.

Essa atenção ao espaço físico é uma maneira de educar a sensibilidade das crianças, proporcionando não apenas experiências de conhecimento, mas também experiências estéticas que as conectem com o mundo ao seu redor (Fochi, 2020, p. 33).

Além disso, planejar ambientes que respeitem a diversidade das crianças e suas necessidades é essencial para criar um espaço democrático e inclusivo. O ambiente deve ser projetado para acolher diferentes ritmos de aprendizagem, promovendo a interação, o jogo, a reflexão e a experimentação. Ao facilitar a convivência entre diversas idades e incentivar a troca entre os colegas, o espaço se transforma em um local de construção coletiva do conhecimento. Assim, a escola se torna um ambiente inclusivo, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas, permitindo que cada criança tenha a chance de se descobrir, se expressar e aprender de uma forma única e personalizada.

O grande desafio, portanto, é criar ambientes que sejam seguros, acessíveis, desafiadores e, ao mesmo tempo, acolhedores. Isso exige que os educadores se comprometam a refletir constantemente sobre suas práticas, levando em conta as condições materiais e afetivas do ambiente escolar. Transformar a escola em um lugar de encantamento, descoberta e transformação social também requer uma postura crítica em relação às condições materiais e às práticas pedagógicas atuais. Não é suficiente apenas reorganizar o mobiliário ou investir em decoração: é fundamental criar uma atmosfera de afeto, respeito e inclusão, onde as crianças possam realmente se sentir parte do processo educativo.

Essa reflexão sobre os espaços também se conecta com as questões sociais mais amplas que envolvem a educação. Em um contexto em que a desigualdade social ainda é uma realidade presente, a criação de ambientes de aprendizagem que promovam equidade e acesso a oportunidades de aprendizagem é essencial. Trueba, ao destacar a importância do acolhimento e da escuta, contribui para uma visão de escola que vai além da simples transmissão de conteúdos, buscando promover o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas individualidades e potencialidades.

Em resumo, a obra de Beatriz Trueba é um convite à reflexão sobre como os espaços podem ser pensados de maneira mais intencional, mais sensível e mais humanizada. O ambiente escolar não deve ser apenas um local de ensino, mas um espaço de experiências, onde as crianças podem se tornar sujeitos ativos no processo de aprendizagem e desenvolvimento. A transformação dos ambientes educativos, portanto, implica uma mudança profunda nas práticas pedagógicas, que devem ser orientadas por um compromisso com a criança, com a educação e com a sociedade. Nesse sentido, Trueba nos inspira a imaginar e a construir escolas que sejam, de fato, ambientes de encantamento, aprendizado e transformação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

FOCHI, Paulo. Espaços educativos para a infância: estética, política e experiência. Porto Alegre: Penso, 2020.

FRIEDMANN, Adriana. A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas na infância. São Paulo: Panda Books, 2005.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

TRUEBA, Beatriz. Espaços em harmonia: propostas de atuação em ambientes para a infância. São Paulo: Wak Editora, 2022.

ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS E BRINCADEIRAS

TEACHING MATHEMATICS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: GAMES AND PLAY

ANA CAROLINA FUNICELLI PONTES
Pedagoga, Pós graduada em Educação Infantil. Atualmente atua como Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo. e-mail: acfunicelli@prefeitura.sp.gov.br

RESUMO

O desenho é uma das primeiras formas de comunicação que a criança utiliza para se expressar a partir da interação com a realidade, devendo ser incentivada pelos professores, pois os desenhos possibilitam que ela registre algo que vivenciou, como uma brincadeira, um jogo, uma atividade, enfim, alguma coisa significativa, e assim tenha a oportunidade de tomar consciência de suas percepções, seus pensamentos e as relações que elaborou. Essa oportunidade de representar experiências, assim como trocar registros dessas experiências com seus colegas e professores, vai mostrando a necessidade de formas mais precisas e consensuais de expressão e comunicação, que serão importantes para a elaboração e compreensão da representação matemática. O professor muitas vezes não torna o conteúdo atrativo, e não realiza um processo avaliativo que foca na melhoria do ensino, desta forma, não age como um facilitador de aprendizagem, que proporciona ao aluno ser um “ativo” estar centro do processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Jogos; Raciocínio Logico; Conteúdo Atrativo.

ABSTRACT

Drawing is one of the first forms of communication that children use to express themselves when interacting with reality, and should be encouraged by teachers, as drawings allow them to record something they have experienced, such as a game, an activity, in short, something significant, and thus have the opportunity to become aware of their perceptions, their thoughts and the relationships they have developed. This opportunity to represent experiences, as well as to exchange records of these experiences with their classmates and teachers, shows the need for more precise and consensual forms of expression and communication, which will be important for the development and understanding of mathematical representation. Teachers often don't make the content attractive, and don't carry out an evaluation process that focuses on improving teaching, so they don't act as a facilitator of learning, which allows students to be “active” and at the center of the teaching-learning process.

Keywords: Games; Logical Reasoning; Attractive Content.

Translated with DeepL.com (free version)

INTRODUÇÃO

A infância tem assumido novos significados em decorrência das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. Desta forma, a concepção de criança tem sido contextualizada em sua concretude de existência social, cultural e histórica, participante da sociedade e da cultura de seu tempo e espaço, modificando e sendo modificada por ela (BRASIL,2006).

Atualmente as crianças são tidas como sujeitos de direitos, socialmente competente com direito à voz e a participação nas escolhas, que consegue recriar, ressignificar a história individual e social, que vê o mundo com seus próprios olhos, capaz de estabelecer múltiplas relações, de produzir cultura do grupo, as culturas infantis, por meio da expressão e manifestação nas diferentes linguagens e de diferentes modos de agir. Constrói seus saberes, reproduzindo e criando novas brincadeiras com novos significados (BRASIL, 2006).

Esse conceito de crianças foi construído a partir de muitas pesquisas, neste processo á educação infantil, etapa primeira da educação básica, teve muitos avanços e retrocessos (CARDOSO e FRAGELLI, 2011). No contexto histórico as unidades de educação infantil eram instituições que cuidavam das crianças recém nascidas até atingiram a idade de 5 anos, filhos de trabalhadores, pois os mesmos que não tinham onde deixar seus filhos.

Surgindo a partir desta necessidade as creches, estas foram se tornando um local para suprir a necessidade das mulheres que ingressavam no mercado de trabalho, necessitando assim de ajuda

nos cuidados de seus filhos, como uma instituição de cunho assistencialista, que ocupava o lugar da família, nas diversas ausências da mãe.

A história da creche se modifica de acordo com as transformações econômicas e das condições sociais concretas vividas nos diferentes contextos sociais da mãe.

No Brasil na década de 80, houve um marco histórico para educação infantil, um avanço significativo dando um caráter de cunho pedagógico para ação educativa, não mais apenas assistencialista. Desta forma, pesquisas e estudos começaram a ser produzidos como forma de indignação da realidade da creche e pré escola.

Desta forma, houve uma constatação da necessidade de trazer essas instituições para a área da educação, o que identificou ser uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças.

Um documento muito significativo para este processo foi a Constituição de 1988, que definiu a creche e a pré-escola como direito da família e dever do Estado em ofertar tal serviço. Essa legislação universalizou a visão da criança pequena independente da condição econômica.

Desta forma, o direito à educação infantil é garantido pela legislação atual vigente, assegurando os direitos da população infantil através de documentos legais como a Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA Lei n.8069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) (BRASIL, 2010).

A Educação Infantil é um direito das crianças, um dever do Estado e uma opção das famílias, é resultante de um forte movimento de luta política e pedagógica.

Respaldada por legislação a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e é ofertada por meio do atendimento em creches, pré-escolas e centros de educação infantil como competência dos municípios .

Estas instituições se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

A partir de diversas pesquisas e estudos houve uma compreensão de que as instituições de Educação Infantil têm como função educar e cuidar de forma indissociável e complementar. Tais constatações se deram compreendendo que tal dicotomia era falsa, pois gostando ou não, aceitando ou não, essas instituições tem um caráter educativo em suas práticas, incluindo as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação e sono das crianças, e a soma dessas ações vem atender às especificidades que o trabalho com essas crianças exigem na atual conjuntura social .

Esse avanço acerca da necessidade dessas instituições de caráter educativo, de forma a cuidar e educar, foi historicamente construído, uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em tomo da criança, do adolescente e da mulher por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e de representantes de órgãos públicos devido às grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial nos centros urbanos, com a entrada das mulheres

no mercado de trabalho.

Considerado o cuidar e o educar, as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios éticos (da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades), políticos (direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática) e estéticos (sensibilidade, criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais).

Desta forma, o brincar se tornar de extrema importância nas propostas pedagógicas da Educação Infantil, pois possibilita trabalhar tais princípios (éticos, políticos e estéticos) por ser uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade, criatividade, ludicidade e da autonomia da criança.

Muitos são os documentos que norteiam o trabalho da Educação Infantil como: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Indicadores de qualidade da Educação Infantil, e outros documentos importantes que contribuem para qualidade na educação infantil, estabelecendo assim padrões de referência, orientação para o sistema educacional no que se refere à organização, funcionamento e proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil.

Tais documentos permitem considerar a criança um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura, sendo profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele. A criança, assim não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura.

Sendo assim a Educação Infantil tem como prioridade o desenvolvimento motor, psicológico, físico, social e cognitivo da criança, considerando a mesma como principal protagonista da ação educativa, indissociando o cuidar e educar no fazer pedagógico.

No ensino da matemática devemos esclarecer aos alunos que não é somente decorar as regras e as técnicas, elas são importantes sim, mas deve-se destacar que elas só terão sentido se usadas dentro de um conceito matemático, se não, as regras ensinadas de forma decorativa logo serão esquecidas, o importante é o entendimento de como e onde utilizá-las.

O jogo é uma forma mais descontraída de ensinar às crianças, pois não demonstra uma obrigatoriedade do aprendizado, o ensino se dá por uma brincadeira o que acarretará no estímulo do aprendizado. Através dos jogos a criança percebe uma regularidade: as situações se repetem, isso resulta no pensamento por analogia. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais- Matemática (2001, p.48):

> Por meio dos jogos as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginados por elas. Ao criarem essas analogias, tornam-se produtoras de linguagens, criadoras de convenções, capacitando-se para se submeterem a regras e dar

explicações.

Os jogos estimulam o desenvolvimento, aumentam a motivação para aprender, estimulam o trabalho em grupo, o senso de organização, concentração, competitividade, a comunicação, negociação, a divisão de tarefas e, além disso, os alunos aprendem a respeitar e aguardar sua vez para jogar. Ademais, os jogos facilitam a aprendizagem porque o aluno não sente o jogo como uma obrigatoriedade, mas como uma brincadeira na qual eles aprendem.

A escolha do jogo é algo muito importante e, cabe ao professor, observar as reações das crianças enquanto jogam, pois alguns alunos tendem a ficar desmotivados quando percebem que estão errando muito. Para que isso não aconteça, o professor precisa intervir para auxiliar os alunos, deve propor meios de fazer com que a atividade prossiga. Portanto, a potencialidade pedagógica do jogo no ensino da Matemática, para ser efetivada, dependerá de *como* o professor irá conduzir essa proposta. O docente pode sugerir o uso de recursos, como por exemplo a tabuada, para facilitar a resolução da operação e incentivar os alunos a continuarem no jogo. Outra estratégia que o professor pode lançar mão é a de deixar a atividade mais competitiva, formando grupos ou duplas para que possam jogar competindo. Essa competitividade acaba favorecendo o processo de ensino aprendizado, raciocínio e interesse pelas operações. Ao mesmo tempo, é de extrema importância conduzir a atividade de forma interessante e desafiadora, mas também, construtiva e de cooperação.

No jogo também é possível contribuir para que os alunos tenham o auxílio de um ou mais colegas e sintam-se mais confiantes para continuar, pois um apoiaria o outro. De acordo com Marta (1993), Vygtosky afirma que, uma criança pode ser capaz de realizar uma tarefa que não conseguiria executar sozinha quando é auxiliado por um indivíduo com mais capacidade. Sobre o exposto, a autora faz a seguinte afirmação:

> Vygotsky chama a atenção para o fato de que para compreender adequadamente o desenvolvimento devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também o seu nível de desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo. [...] Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky. (MARTA, 1993, p.59)

Entre os diversos jogos que podem ser utilizados na educação matemática, temos o jogo "Avançando com o resto". Este jogo é bastante acessível por utilizar poucos materiais (um tabuleiro, dado convencional e fichas coloridas para cada jogador). As regras são:

1. Duas equipes jogam alternadamente. A ficha é movimentada a partir da casa inicial (número 43);
2. A cada jogada, a equipe deverá construir uma divisão em que: a) o dividendo é o número da casa onde sua ficha está, b) o divisor é o número de pontos obtidos pelo dado;
3. Depois de efetuar a divisão, pode avançar o mesmo número de casas igual ao resto da divisão;
4. Se efetuar o cálculo errado, a equipe perde a jogada;
5. Para chegar ao "FIM", o resto precisa ser o número exato de casas necessárias para alcança-lo. Caso isso não seja possível, devido ao número obtido no dado, deverá permanecer na mesma casa e perderá sua vez.
6. A vitória será dada à equipe que chegar a casa "FIM".

No jogo que acabamos de descrever pode-se identificar as dificuldades dos alunos com a

divisão e com outras operações, uma vez que para poder efetuar os cálculos ele precisará utilizar outras operações. O jogo “Avançando com o resto” nos permite refletir sobre a didática que devemos ter em nossa prática pedagógica para trabalhar os conhecimentos matemáticos. É importante que o professor desenvolva ações e condições para facilitar e otimizar a aprendizagem, estabelecendo uma relação entre aluno, professor e saber, dentro de um contexto que caracterize a intencionalidade de inserir os conhecimentos anteriores já assimilados pelos alunos e possibilitar que eles avancem no processo de ensino-aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

Pensamos que, a partir dessas considerações presentes em pesquisas e propostas sobre como desenvolver trabalhos com o conhecimento matemático na Educação Infantil, os professores precisam buscar práticas diferenciadas para essa etapa de escolarização para que nossas crianças tenham, em especial, na 97 Matemática, uma iniciação significativa que contemple o prazer de fazer essa ciência sem, no entanto, deixar de explicitar a necessidade também de esforço e de persistência.

Os pais chegam a reclamar quando os filhos apenas brincam ou jogam em suas aulas. Querem ver os cadernos cheios de atividades, assim como tarefas para casa. Que pena! Quantas ideias e aspectos da Matemática podem ser trabalhados com uma brincadeira ou com um jogo.

Um segundo aspecto a ser considerado no trabalho com a Matemática na Educação Infantil refere-se à sistematização de conceitos e princípios. Devemos entender que a sistematização pode ser feita por etapas. A compreensão das ideias matemáticas é um processo e pode ser conseguida, inicialmente, de forma mais intuitiva ou experimental para posteriormente ser abstraída. Jogos, brinquedos, brincadeiras, situações do dia a dia ou materiais manipulativos podem propiciar uma primeira compreensão de ideias e aspectos da Matemática para que, em momentos posteriores, a formalização ocorra

Pensamos que um trabalho com a Matemática para as crianças pequenas precisa ser analisado, discutido e avaliado, levando-se em conta os elementos que identificamos nesta Unidade. Tais elementos podem fazer a diferença entre uma boa iniciação ao pensamento matemático ou criar sérias dificuldades para os estudos futuros com essa área do conhecimento.

Não deve existir uma preocupação inicial com a apreensão formal dos conceitos e princípios matemáticos pelas crianças, mas a elaboração de ideias e aspectos que favoreçam essa aquisição, que se dará pouco a pouco durante a escolarização, quando da resolução de situações simples do dia a dia ou até mesmo da relação com outros desafios, mas sempre de maneira segura e autônoma.

No ensino da matemática devemos esclarecer aos alunos que não é somente decorar as regras e as técnicas, elas são importantes sim, mas deve-se destacar que elas só terão sentido se usadas dentro de um conceito matemático, se não, as regras ensinadas de forma decorativa logo serão esquecidas, o importante é o entendimento de como e onde utilizá-las.

O jogo é uma forma mais descontraída de ensinar às crianças, pois não demonstra uma obrigatoriedade do aprendizado, o ensino se dá por uma brincadeira o que acarretará no estímulo do aprendizado. Através dos jogos a criança percebe uma regularidade: as situações se repetem, isso resulta no pensamento por analogia. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais- Matemática (2001, p.48):

> Por meio dos jogos as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginados por elas. Ao criarem essas analogias, tornam-se produtoras de linguagens, criadoras de convenções, capacitando-se para se submeterem a regras e dar explicações.

Os jogos estimulam o desenvolvimento, aumentam a motivação para aprender, estimulam o trabalho em grupo, o senso de organização, concentração, competitividade, a comunicação, negociação, a divisão de tarefas e, além disso, os alunos aprendem a respeitar e aguardar sua vez para jogar. Ademais, os jogos facilitam a aprendizagem porque o aluno não sente o jogo como uma obrigatoriedade, mas como uma brincadeira na qual eles aprendem.

A escolha do jogo é algo muito importante e, cabe ao professor, observar as reações das crianças enquanto jogam, pois alguns alunos tendem a ficar desmotivados quando percebem que estão errando muito. Para que isso não aconteça, o professor precisa intervir para auxiliar os alunos, deve propor meios de fazer com que a atividade prossiga. Portanto, a potencialidade pedagógica do jogo no ensino da Matemática, para ser efetivada, dependerá de como o professor irá conduzir essa proposta. O docente pode sugerir o uso de recursos, como por exemplo a tabuada, para facilitar a resolução da operação e incentivar os alunos a continuarem no jogo. Outra estratégia que o professor pode lançar mão é a de deixar a atividade mais competitiva, formando grupos ou duplas para que possam jogar competindo. Essa competitividade acaba favorecendo o processo de ensino aprendizado, raciocínio e interesse pelas operações. Ao mesmo tempo, é de extrema importância conduzir a atividade de forma interessante e desafiadora, mas também, construtiva e de cooperação.

No jogo também é possível contribuir para que os alunos tenham o auxílio de um ou mais colegas e sintam-se mais confiantes para continuar, pois um apoiaria o outro. De acordo com Marta (1993), Vygtosky afirma que, uma criança pode ser capaz de realizar uma tarefa que não conseguiria executar sozinha quando é auxiliado por um indivíduo com mais capacidade. Sobre o exposto, a autora faz a seguinte afirmação:

> Vygotsky chama a atenção para o fato de que para compreender adequadamente o desenvolvimento devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também o seu nível de desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo. [...] Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky. (MARTA, 1993, p.59)

Entre os diversos jogos que podem ser utilizados na educação matemática, temos o jogo "Avançando com o resto". Este jogo é bastante acessível por utilizar poucos materiais (um tabuleiro, dado convencional e fichas coloridas para cada jogador). As regras são:

7. Duas equipes jogam alternadamente. A ficha é movimentada a partir da casa inicial (número 43);
8. A cada jogada, a equipe deverá construir uma divisão em que: a) o dividendo é o número da casa onde sua ficha está, b) o divisor é o número de pontos obtidos pelo dado;
9. Depois de efetuar a divisão, pode avançar o mesmo número de casas igual ao resto da divisão;
10. Se efetuar o cálculo errado, a equipe perde a jogada;
11. Para chegar ao "FIM", o resto precisa ser o número exato de casas necessárias para alcança-lo. Caso isso não seja possível, devido ao número obtido no dado, deverá permanecer na mesma casa e perderá sua vez.
12. A vitória será dada à equipe que chegar a casa "FIM".

No jogo que acabamos de descrever pode-se identificar as dificuldades dos alunos com a divisão e com outras operações, uma vez que para poder efetuar os cálculos ele precisará utilizar outras operações. O jogo “Avançando com o resto” nos permite refletir sobre a didática que devemos ter em nossa prática pedagógica para trabalhar os conhecimentos matemáticos. É importante que o professor desenvolva ações e condições para facilitar e otimizar a aprendizagem, estabelecendo uma relação entre aluno, professor e saber, dentro de um contexto que caracterize a intencionalidade de inserir os conhecimentos anteriores já assimilados pelos alunos e possibilitar que eles avancem no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Associar o brincar e o educar, dentro de uma didática e prática pedagógica adequada, possibilita que a criança assimile o conhecimento de forma prazerosa. O trabalho com jogos motiva o aluno a explorar o problema encontrado e *o quê fazer* para solucioná-lo através do desenvolvimento de estratégias. O professor pode trazer a situação apresentada no jogo para a vida, e mostrar como a operação de multiplicação e divisão estão presentes em nossas vidas, pois no caso do jogo os alunos estão andando algumas casinhas com o resto da divisão onde o objetivo é chegar a palavra fim para ser o vencedor, mas saber como lidar com o resto é importante, pois poderiam estar dividindo um terreno, calculando quanto resta pagar de uma determinada compra, ou dividindo 05 balas para dois amigos,ou seja, situações práticas da vida cotidiana. Trazer exemplos cotidianos pode tornar a operação mais compreensível ao aluno, além disso, devemos lembrar que

> Os algoritmos, no caso das operações fundamentais, são estruturas matemáticas que estão embasadas nas propriedades dessas operações, assim como nas propriedades do sistema de numeração decimal. Uma vez compreendidos, as suas utilizações facilitam e tornam mais rápida a resolução dos cálculos das situações-problema. (PASSOS, ROMANATTO, 2010, p.61-62)

Daí a grande importância de centra o ensino na aprendizagem dos conceitos matemáticos.

A proposta do jogo “Avançando com o resto” tem grande potencial pedagógico no ensino da matemática, pois ele incentiva ao aluno colocar em prática sua capacidade de resolver situações problemas, contribuindo com o desenvolvimento cognitivo; viabiliza também uma oportunidade de socialização, promovendo uma cooperação mútua, principalmente se os alunos forem organizados em duplas para o jogo. Os alunos costumam ter um maior interesses em "aulas diferenciadas", especialmente em jogos, porque além da descontração, eles podem colocar em prática o que estudaram nas aulas teóricas. O emprego de metodologias diversas é importante para que os estudantes possam ter maiores oportunidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Ed. Fudanmental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática.** Brasília, 2001. 142p.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion; ROMANATTO, Mauro Carlos. **A Matemática na formação de professores dos anos iniciais** : aspectos teóricos e metodológicos. São Carlos : EdUFSCar, 2010.

PASSOS, Carmen. **Vídeo: algoritmos da multiplicação e divisão.** Disponível em: http://ead2.sead.ufscar.br/mod/resource/view.php?id=135137. Acesso em: 08 mar. 2016.

PASSOS, Carmen. **Vídeoaula - "As Quatro Operações Fundamentais".** Disponível em: http://ead2.sead.ufscar.br/mod/url/view.php?id=135098. Acesso em: 08 mar. 2016.

Kishimoto, T.M. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches – manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/ UNESCO, 2012. Disponível em: < http://www.klcconcursos.com.br/apoio/Brinquedos%20e%20Brincadeiras%20-%20MEC.pdf>. Acesso 15 mar. 2025.

Nascimento, M.L. B.P. **As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré escolas públicas**. Disponível em: <http://ead2.sead.ufscar.br/mod/resource/view.php?id=145154.>. Acesso 17 mar. 2025.

ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS: QUAIS SÃO OS POSSÍVEIS RECURSOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS: WHAT ARE THE POSSIBLE RESOURCES FOR TEACHING MATHEMATICS IN BASIC EDUCATION?

ANA PAULA PATRIARCA XAVIER
Graduação em matemática pelo Centro Universitário Fundação Santo André – (2003) e em pedagogia pela Uninove (2010); Professora de Ensino Fundamental II – Matemática – na Escola estadual João Ramalho e Professora de Educação Básica II – Matemática – na EMEF Profº Antônio de Sampaio Dória.

RESUMO

Estamos diante de dois temas que, para muitos, ainda representam grandes desafios: a matemática e a educação especial. Agora, imagine a complexidade de abordar esses dois assuntos de forma integrada. Este trabalho tem como objetivo demonstrar que é, sim, possível ensinar matemática de maneira eficaz a crianças com necessidades educacionais especiais. Para isso, serão apresentados recursos e materiais que podem promover a inclusão e o desenvolvimento cognitivo desses alunos. Além disso, destacar a importância dos materiais manipulativos como ferramentas essenciais para facilitar a compreensão de conceitos abstratos, tornando o aprendizado mais concreto, acessível e significativo. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a maior parte dos recursos encontrados podem ajudar na construção de um ensino fundamental mais contextualizado e significativo para os alunos.

Palavras-chave: Ensino de Matemática; Educação Especial; Ensino Básico; Material Didático; Estudantes com necessidades educacionais específicas.

ABSTRACT

We are facing two themes that, for many, still represent great challenges: mathematics and special education. Now, imagine the complexity of addressing these two issues in an integrated way. This work aims to demonstrate that it is indeed possible to teach mathematics effectively to children with special educational needs. To this end, resources and materials that can promote the inclusion and cognitive development of these students will be presented. In addition, highlight the importance of manipulative materials as essential tools to facilitate the understanding of abstract concepts, making

learning more concrete, accessible and meaningful. The results of the research showed that most of the resources found can help in the construction of a more contextualized and meaningful elementary education for inclusion students.

Keywords: Mathematics Teaching; Special Education; Primary Education; Didactic Material.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva tem como principal objetivo garantir o direito de acesso à educação de qualidade para todos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais ou emocionais. Esse princípio busca promover a participação plena de todos os alunos em ambientes educacionais não restritivos, onde as diferenças são valorizadas como parte da diversidade humana. Mais do que simplesmente inserir o estudante na sala de aula, a Educação Inclusiva propõe a criação de contextos pedagógicos adaptáveis, que atendam às necessidades individuais, favorecendo o desenvolvimento acadêmico, social e emocional de cada aluno, em um ambiente acolhedor, equitativo e respeitoso.

Desta forma, no contexto educacional contemporâneo, é fundamental refletir sobre os **problemas que a educação básica** enfrenta diante dos materiais pedagógicos utilizados pelos professores e a didática aplicada na construção do trabalho em sala de aula, especialmente no que diz respeito à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A escolha inadequada de materiais didáticos, bem como a falta de recursos adaptados, pode limitar significativamente o acesso desses alunos aos conteúdos curriculares, dificultando sua participação efetiva nas atividades propostas.

Essa realidade evidencia a necessidade de repensar práticas pedagógicas que promovam a equidade e a inclusão, considerando a diversidade presente nas salas de aula. Nesse sentido, o **objetivo geral desta pesquisa** é identificar os desafios relacionados à ausência de materiais específicos e à escassez de discussões sobre o ensino de matemática de forma inclusiva, apontando caminhos para a superação dessas barreiras. Para então, como **objetivo específico**, encontrar possíveis caminhos e materiais para ensinar matemática de maneira eficaz a crianças com necessidades educacionais especiais, em particular para alunos com transtorno do espectro autista, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e transtorno desenvolvimento da coordenação.

Em convergência com esses desafios que tracei na pesquisa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL,2017) propõe uma abordagem que valoriza o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a formação integral dos alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais específicas. A BNCC enfatiza a importância de práticas pedagógicas

diversificadas, que considerem as especificidades de cada estudante e promovam o aprendizado significativo. No campo da matemática, o documento destaca a necessidade de criar situações de ensino que estimulem o raciocínio lógico, a resolução de problemas e o pensamento crítico, proporcionando oportunidades de aprendizagem acessíveis a todos. Isso implica a adoção de estratégias metodológicas flexíveis, que integrem recursos didáticos variados, como jogos, materiais concretos e tecnologias assistivas, contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno.

Dessa forma, a inserção da matemática na formação escolar vai além da simples transmissão de conteúdos, pois busca proporcionar condições para que os indivíduos desenvolvam a capacidade de lidar com situações-problema do cotidiano, favorecendo a autonomia e a cidadania. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já sinalizavam, desde 2002, a importância de incorporar essa discussão no ambiente escolar, destacando o papel da matemática como uma ferramenta fundamental para a compreensão do mundo. Assim, parto da **justificativa** que a inserção da matemática na formação escolar pode proporcionar condições para que os indivíduos sejam capazes de lidar com situações-problemas que encontram ao seu redor. A BNCC, ao atualizar e expandir essas diretrizes, reforça a necessidade de uma abordagem integrada, que considere a matemática não apenas como um componente isolado, mas em conexão com outras áreas do conhecimento, promovendo uma educação inclusiva, crítica e transformadora.

Encontrar caminhos e recursos pedagógicos eficazes para o ensino da matemática a crianças com necessidades educacionais especiais é fundamental para promover a inclusão e o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Em particular, para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC), é essencial adotar estratégias diferenciadas que considerem suas especificidades cognitivas, sensoriais e motoras. O uso de materiais concretos e manipulativos, jogos pedagógicos, recursos visuais e tecnológicos, além de metodologias baseadas em rotinas estruturadas e atividades interativas, favorece a compreensão de conceitos abstratos e estimula o engajamento no processo de aprendizagem. Além disso, práticas que valorizem a personalização do ensino, com adaptações curriculares e apoio individualizado, contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da concentração e da coordenação motora, permitindo que esses alunos não apenas aprendam matemática, mas também se sintam motivados e confiantes em suas capacidades.

DESENVOLVIMENTO

A construção do conhecimento no ensino de matemática, frequentemente tratada de forma padronizada nas escolas, tende a se concentrar na transmissão mecânica de conceitos e procedimentos. Esse enfoque tradicional, baseado na repetição de fórmulas e na memorização de

regras, pode limitar o potencial reflexivo dos alunos com necessidades educacionais específicas, dificultando a compreensão crítica e o uso significativo da matemática em contextos reais. Propor uma ruptura com essa lógica se faz necessário para o desenvolvimento de competências e habilidades que vão além do domínio técnico, promovendo o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de argumentação. Nesse sentido, o ensino da matemática na educação especial deve ser planejado de forma flexível, adaptando metodologias e recursos para que cada aluno possa construir o conhecimento de maneira ativa, respeitando seu ritmo de aprendizagem e suas potencialidades.

É POSSÍVEL ENSINAR MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS ?

Sabemos que nos dias de hoje a inclusão de alunos com necessidades especiais na educação é um trabalho desafiador e contínuo, pois cada aluno tem uma especificidade e necessita de um acompanhamento diferenciado, e quando nos referimos ao ensino da matemática para essas crianças, o desafio parece ser maior ainda, por ser uma área que exige muito raciocínio e treino. Mas, quando vamos ensinar matemática para estudantes com necessidades educacionais específicas devemos levar em consideração alguns aspectos importantes e necessários, como, por exemplo, metodologias adaptadas com materiais manipulativos, recursos visuais e tecnologia assistiva, pois permite que assim seja atendido às necessidades individuais do meu aluno.

> A escola deve incentivar seus alunos para que ampliem seus conhecimentos na relação com os objetos, as pessoas e o meio, tornando a aprendizagem realmente significativa e transforme sua vida. É importante que a escola cumpra sua função é auxiliar esses alunos na tarefa de estabelecer relações entre a matemática e o cotidiano. (Marivane, 2008, p. 3)

Também podemos citar que cada estudante com necessidades educacionais específicas precisa de um plano de ensino personalizado para que seja respeitado seu ritmo e assim garantir seu progresso na matemática, além de focar seu desenvolvimento em situações do dia a dia, porque assim conseguimos aumentar no aluno o interesse pelo que está aprendendo e uma compreensão mais adequada. Não podemos deixar de citar, também, que a prática da aprendizagem em grupo facilita muito a troca de conhecimentos e estratégias, e para o aluno com necessidades educacionais específicas pode gerar um ambiente de apoio e assim ser mais favorável a sua aprendizagem, sem esquecer que é importantíssimo celebrar as pequenas conquistas do aluno, pois isso também motiva não só sua aprendizagem como a sua autoestima.

Enfim, depois de todos esses recursos de aprendizagem, precisamos voltar nosso olhar também para a avaliação inclusiva, ou seja, precisamos utilizar de métodos avaliativos que respeitem a particularidade de cada aluno porque além de conseguir avaliar o progresso do aluno o professor também vai descobrir os pontos que precisam de mais atenção. Todas as abordagens

citadas são importantes para que o aluno desenvolva habilidades matemáticas de forma significativa e inclusiva.

ADAPTAR A MATEMÁTICA PARA A SALA DE AULA

Ensinar matemática vai muito além de ensinar fórmulas e cálculos, é adaptar o ensino de acordo com às necessidades específicas de cada aluno, e isso fico muito mais simples e divertido quando utilizamos de recursos como materiais concretos, jogos interativos, tecnologia assistiva e abordagens visuais, ou seja, recursos estratégicos eficazes para o desenvolvimento do aluno. Algumas estratégias eficazes incluem, usar objetos físicos (blocos, ábaco) manipulativos para representar os conceitos matemáticos; Aplicativos e softwares também facilitam a aprendizagem, como por exemplo, calculadoras adaptadas e jogos educativos; Trabalhar com o visual, utilizando gráficos e tabelas, pode ajudar o aluno a compreender situações problemas; Usar a aprendizagem multissensorial que nada mais é que utilizar diferentes sentidos (tocar, ouvir e ver) ajuda a reforçar os conceitos matemáticos; Envolver os alunos em atividades práticas para que consigam contextualizar o que estão aprendendo faz com que a matemática seja mais realista e significativa.

Enfim, todas essas abordagens permitem que a matemática seja mais simples e prazerosa, fazendo com que o aluno sinta prazer em construir significados matemáticos. Em especial, os materiais manipulativos têm grande destaque no favorecimento da aprendizagem matemática de uma criança com necessidades educacionais, os alunos se envolvem mais com a aula, constroem conceitos importantes, fortalece o desenvolvimento cognitivo, assim como Sarmento (2010, p. 11) coloca no seu texto:

> A utilização dos materiais manipuláveis é uma possibilidade muito rica de contextualizar os conteúdos matemáticos, relacionando com situações mais concretas e promovendo uma aprendizagem sem os transtornos comuns nesse ensino. Este é o grande desafio da educação matemática.

Materiais manipulativos são ferramentas físicas que permitem aos alunos interagir com conceitos matemáticos de maneira concreta, temos como exemplos os blocos de construção e contadores que podemos utilizar para realizar contagem, agrupamentos e operações fundamentais, temos também o ábaco que é um grande apoio visual na contagem, as chamadas fichas de cores que ajudam o aluno a representar os números, as formas geométricas que podemos utilizar para trabalhar propriedades da geometria ajudando na visualização e não podemos deixar de citar a régua um material tão simples mais cheio de significado para auxiliar em atividades de medidas e na construção de figuras. Esses materiais ajudam a tornar a aprendizagem mais tangível e podem ser adaptados conforme as necessidades dos alunos.

PROCEDIMENTO METODOLOGIA

A pesquisa adotou o princípio metodológico da abordagem experimental, com ênfase na pesquisa de intervenção. Esse tipo de investigação tem como objetivo acompanhar e analisar o cotidiano das práticas pedagógicas, criando um campo de problematização que possibilita a extração de significados a partir das relações já estabelecidas em determinado ambiente. Nesse contexto, a pesquisa de intervenção permite não apenas a observação, mas também a reflexão crítica sobre as práticas educativas, favorecendo a proposição de ações concretas para a transformação da realidade (ROCHA; UZIEL, 2008).

Sob a perspectiva da pesquisa investigativa, essa abordagem destaca a importância da pesquisa-ação como um processo cíclico de investigação e intervenção, no qual pesquisadores e participantes atuam de forma colaborativa na identificação de problemas e na implementação de soluções. Assim, o processo investigativo não se limita à coleta de dados, mas promove a construção conjunta do conhecimento, permitindo que a análise crítica das práticas observadas gere insights para o aprimoramento das ações pedagógicas. Dessa forma, a análise dos dados será apresentada de três situações: (i) possível material para trabalhar com alunos com transtorno do espectro autista. (ii) possível material para trabalhar com alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e (iii) possível material para trabalhar com alunos com transtorno desenvolvimento da coordenação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Existem vários materiais didáticos que contribuem para o ensino de matemática e, neste momento, apresenta-se os materiais mais conhecidos e utilizados, que encontramos através de uma busca inicial no desenvolvimento da pesquisa.

(i) possível material para trabalhar com alunos com transtorno do espectro autista.

Trabalhar matemática com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) requer o uso de materiais e estratégias que considerem suas características específicas, como a necessidade de previsibilidade, o foco em interesses restritos e a preferência por informações visuais. Assim, materiais manipulativos e concretos são os mais indicados para nossos alunos como por exemplo a **Figura 1** que traz a imagem de *Blocos Lógicos* que ajudam a desenvolver o raciocínio lógico, classificação e organização e *Ábacos e Contadores* que facilitam a compreensão de operações básicas e o conceito de quantidade.

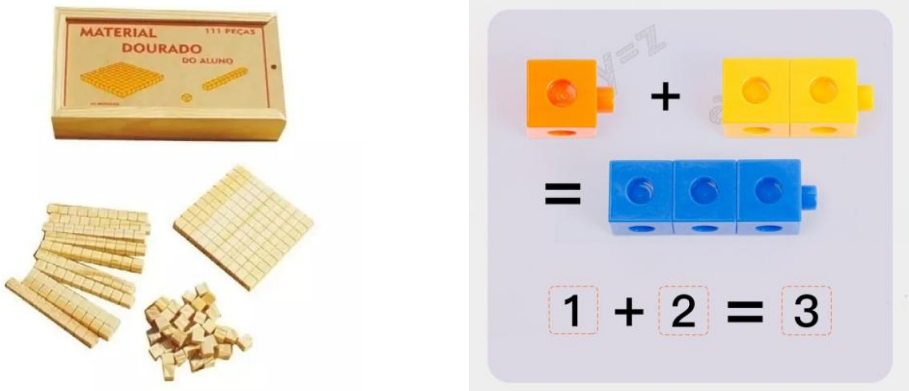
Figura 1: Materiais para trabalhar com TEA na sala de aula

Fonte: Google Imagens. Disponível em: <https://www.google.com/imghp>. Acesso em: 30 jan. 2025.

(ii) possível material para trabalhar com alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade.

Trabalhar matemática com alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) requer o uso de materiais e estratégias que ajudem a manter o foco, reduzir a impulsividade e estimular o interesse pelo aprendizado. O objetivo é criar um ambiente dinâmico, com atividades que envolvam o aluno de forma ativa e significativa. Desta forma, a **Figura 2** apresenta os materiais como *Material Dourado* pode auxiliar na compreensão do valor posicional, operações básicas e noções de quantidade e o *Cubos de Encaixe e Contadores* que representar visualmente operações matemáticas e sequências numéricas.

Figura 2: Materiais para trabalhar com TDAH na sala de aula



Fonte: Google Imagens. Disponível em: <https://www.google.com/imghp>. Acesso em: 30 jan. 2025.

(iii) possível material para trabalhar com alunos com transtorno desenvolvimento da coordenação.

Trabalhar matemática com alunos que apresentam Transtorno do Desenvolvimento da

Coordenação (TDC) envolve o uso de materiais e estratégias que promovam o aprendizado enquanto apoiam o desenvolvimento das habilidades motoras finas e grossas. O objetivo é criar atividades que integrem o raciocínio lógico-matemático com o fortalecimento da coordenação motora, tornando o processo de aprendizagem mais acessível e eficaz. Na **Figura 3** estão algumas sugestões de materiais como *Tangram* que trabalham a percepção espacial e a motricidade ao encaixar e girar peças e *Contadores e Fichas Coloridas* que auxiliam no aprendizado de operações básicas enquanto trabalham o movimento de pinça.

Figura 3: Materiais para trabalhar com TDC na sala de aula

Fonte: Google Imagens. Disponível em: <https://www.google.com/imghp>. Acesso em: 30 jan. 2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após os estudos feitos, podemos perceber que é possível a aprendizagem da matemática para nossos alunos de inclusão, utilizando de metodologias adaptadas levando em consideração a dificuldade de cada aluno, para assim atendermos as necessidades individuais, ou seja, precisamos realizar um plano de ensino personalizado para aquele aluno em questão. Também pudemos ver o quanto é importante o uso de materiais concretos que permitem ao aluno a construção de conceitos matemáticos significativos e contextualizados tornando a matemática prazerosa e mais fácil de ser aprendida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofial _site.pdf. Acesso 15 jun. 2021.

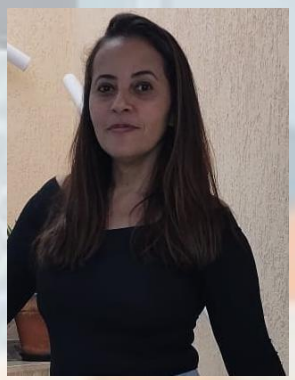
CARVALHO, Renata de Souza; LIMA, Claudiney Nunes de. A inclusão no ensino e na aprendizagem em Matemática. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, no 1, 11 de janeiro de 2022. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/1/a-inclusao-no-ensino-e-na- aprendizagem-em-matematica - Acesso 15 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1974. MIRI, Merivane Fátima

Biava. Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas na
Aprendizagem da Aritmética para alunos com Deficiência Intelectual. Programa de desenvolvimento Educacional. UNICENTRO. Guarapuava. Disponívem em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2509-8.pdf - Acesso 15 jun. 2021.

ROCHA, M. L.; UZIEL, A. P. Pesquisa-intervenção e novas análises no encontro da psicologia com as instituições de formação. Rio de Janeiro: Nau, 2008

SARMENTO, Alan Kardec carvalho. A Utilização dos Materiais Manipulativos nas Aulas de Matemática. Universidade Federal do Piauí. 2010 Disponível em: https://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_18_2010.pdf - Acesso 15 jun. 2021.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE

INCLUSIVE EDUCATION: TEACHER TRAINING AND THE CONTEMPORARY SCHOOL

ANDREA PAULA PEREIRA DA SILVA
Graduação em PEDAGOGIA pela Faculdade Universidade Cidade de São Paulo (ano de conclusão 21/12/2004); Professora da Prefeitura de São Paulo no Centro de Educação Infantil Maria Aparecida Siqueira Campos.

RESUMO
Para melhorar a qualidade da Educação é preciso melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas. A forte relação estabelecida entre o professor e o aluno constitui o cerne do processo pedagógico. Nunca é demasiado insistir na importância da qualidade do ensino e dos professores. A implantação das políticas de inclusão escolar, tem dado crescente visibilidade a uma população escolar que se constitui em constante desafio para os educadores: os alunos que apresentam dificuldades para aprender e os alunos com deficiências. Enfrentar esta temática constitui o principal foco deste Artigo. O objetivo é trazer contribuições para a reflexão dos contextos inclusivos, das práticas sociais e de novas concepções, trazer uma compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos com dificuldades e deficiência e o papel da Escola e dos professores e sua formação na contemporaneidade, na direção de estimular novas práticas pedagógicas, buscando a qualidade e a excelência nos serviços educacionais; analisar condições e oportunidades que, na escola, permitem aos alunos superarem obstáculos pessoais, subjetivos, relacionais e sociais no seu processo de aprender; participar da vida social de forma mais efetiva.
Palavras-chave: Escola; Inclusão; Formação de Professores; Contemporaneidade.

SUMMARY

In order to improve the quality of education, it is necessary to improve the recruitment, training, social status and working conditions of teachers, as they can only respond to what is expected of them if they have the knowledge and skills, personal qualities, professional possibilities and motivation

required. The strong relationship between teacher and student is at the heart of the teaching process. The importance of the quality of teaching and teachers cannot be overemphasized. The implementation of school inclusion policies has given increasing visibility to a school population that is a constant challenge for educators: students with learning difficulties and students with disabilities. Addressing this issue is the main focus of this article. The aim is to bring contributions to the reflection on inclusive contexts, social practices and new conceptions, to bring an understanding of the learning processes of students with difficulties and disabilities and the role of the school and teachers and their training in contemporary times, in the direction of stimulating new pedagogical practices, seeking quality and excellence in educational services; to analyze conditions and opportunities that, at school, allow students to overcome personal, subjective, relational and social obstacles in their learning process; to participate in social life more effectively.

Keywords: School; Inclusion; Teacher Training; Contemporaneity.

INTRODUÇÃO

A Escola e os Professores têm um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens: procede à mediação entre a sociedade da informação, do conhecimento e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes, pelo desenvolvimento da reflexão, a aquisição da "sabedoria" necessária à permanente construção do humano.

O objetivo desse Artigo é analisar a Escola e a Formação de professores na contemporaneidade, trazendo contribuições para a reflexão dos contextos inclusivos, das práticas sociais e de novas concepções, trazer uma compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos com dificuldades e deficiências, na direção de estimular novas práticas pedagógicas, propiciando a inclusão desses alunos; analisar condições e oportunidades que, na escola, permitam aos alunos superarem obstáculos no seu processo de aprender e possam participar da vida social de forma mais efetiva.

No desenvolvimento desse processo, a força, vitalidade e criatividade do professor são aspectos importantes. Por isso, o mesmo deve buscar conhecimentos em outras áreas e investir cada vez mais em sua formação para alcançar metas e objetivos de forma eficaz.

A sala de aula deve ser um espaço aberto de reflexão e produção. O saber democratizou-se, assumiu inúmeras formas e, faz-se necessária uma mudança no papel do educador. As instituições de ensino devem se abrir para a comunidade, o país, o mundo, e com eles estabelecer diálogos.

A própria figura do educador se transforma e rompe os limites tradicionais da escola.

A pretensão é, por meio desse Artigo, contribuir para a construção de uma nova dignidade no ensino escolar, focando principalmente alunos que apresentam dificuldades e deficiências.

São grandes os desafios que se apresentam aos professores. E um deles é identificar os interesses dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Às vezes, não basta conhecer os interesses, é necessário orientá-lo para a produção de novos interesses.

O PAPEL DA ESCOLA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Martínez e Tacca (2011), a implantação das políticas de inclusão escolar, assim como os resultados obtidos nos diferentes instrumentos de avaliação da qualidade da educação – sejam nacionais ou internacionais -, tem dado crescente visibilidade a uma população escolar que se constitui em constante desafio para os educadores: os alunos que apresentam dificuldades para aprender e os alunos com deficiências.

Enfrentar essa temática constitui o principal objetivo desse Artigo.

A pretensão é trazer contribuições para a reflexão dos contextos inclusivos, das práticas sociais e de novas concepções, trazer uma compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos com dificuldades e deficiências e o papel dos professores e sua formação na contemporaneidade, na direção de estimular novas práticas, buscando a qualidade e a excelência nos serviços educacionais oferecidos, propiciando a inclusão dos alunos que apresentam dificuldade e deficiência; analisar condições e oportunidades que, na escola, permitem aos alunos superarem obstáculos pessoais, subjetivos, relacionais e sociais no seu processo de aprender; participar da vida social de forma mais efetiva.

“O ensino é inclusivo não por aceitar crianças com limitações, mas por criar um espaço subjetivo e social que permita que crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar as suas atividades” (MARTÍNEZ; TACCA, 2011, p. 60).

No desenvolvimento desse processo, a força, vitalidade e criatividade do professor são aspectos importantes. Por isso, o mesmo deve buscar conhecimentos em outras áreas e investir em sua formação para alcançar metas e objetivos de forma eficaz.

A sala de aula deve ser um espaço aberto de reflexão e produção.

“A deficiência limita certos processos sensoriais, físicos ou intelectuais, de acordo com o caso, mas em todos eles existe um caminho de desenvolvimento que permite à pessoa avanços concretos e possibilidades múltiplas em sua integração e condição social” (MARTÍNEZ; TACCA, 2011, p. 66).

> O professor, ao proporcionar aos alunos situações de aprendizagem mais próximas dos interesses deles, oferece-lhes possibilidades de transformar o que lhes foi apresentado a partir de suas referências, podendo expressar suas criações em diferentes graus e em diferentes contextos (MARTÍNEZ; TACCA, 2011, p. 132).

De acordo com Coll, Marchesi e Palacios (2004), as orientações da educação especial sofreram modificações ao longo das últimas décadas. A atenção específica aos alunos com deficiência deu lugar a uma concepção mais ampla em torno da noção de alunos com necessidades educativas especiais.

A partir de tal concepção, propôs-se uma reforma da educação especial que tornasse possível a integração dos alunos com deficiência e que, ao mesmo tempo dessa resposta a todos os outros alunos que apresentavam atrasos ou problemas de aprendizagem durante sua escolarização.

Segundo Álvaro Marchesi (2011, p. 15), a educação especial viveu profundas transformações durante o século XX. Impulsionada pelos movimentos sociais que reivindicavam mais igualdade entre todos os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação, incorporou-se, aos poucos, ao sistema educacional regular e buscou fórmulas que facilitassem a integração dos alunos com alguma deficiência. Ao mesmo tempo, produziu-se uma profunda reflexão no campo educativo fazendo com que os problemas desses alunos fossem encarados a partir de um enfoque mais interativo, no qual a própria escola devia assumir sua responsabilidade diante dos problemas de aprendizagem que eles manifestavam.

O conceito de necessidades educativas especiais e a ênfase na importância de que a escola se adapte à diversidade de seus alunos foi expressão dessas novas realidades.

Marchesi (2011, p. 27) afirma que o objetivo de ter escolas inclusivas supõe uma profunda transformação do sistema educacional, que vai muito além da reforma da educação especial.

> O objetivo de criar escolas inclusivas que sejam de qualidade, atrativas e valorizadas por toda a comunidade educacional exige muito mais que boas intenções, declarações oficiais e documentos escritos. Exige que o conjunto da sociedade, as escolas, a comunidade educativa e os professores, mais especificamente, tomem consciência dessas tensões e procurem criar as condições que os ajudem na consecução de tal objetivo (MARCHESI, 2011, p. 30).

Marchesi (2011, p. 46) ressalta que o trabalho do professor em sala de aula deve partir da compreensão de como os alunos aprendem e de qual é a melhor forma de lhes ensinar.

> Os bons professores manifestam-se com mais facilidade nas escolas que dispõem das condições adequadas para apoiar o esforço de cada professor e para criar um ambiente de colaboração. As escolas em que trabalham professores desse tipo são as que demonstram que a integração sem exclusão é um objetivo alcançável (MARCHESI, 2011, p. 48).

Alfredo Fierro (In: COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2011, p. 209) afirma que “a educação se define concretamente pelo currículo, que é o conjunto de experiências potencialmente educativas que a escola oferece, ou, em outras palavras, o conjunto das oportunidades de aprender dos alunos”.

Uma proposta curricular coerente baseia-se antes de tudo nos processos, nas atividades que ocorrem na escola, e não tanto nos produtos ou nos resultados.

Climent Giné (In: COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2011, p. 279) ressalta que:

> A interação entre o professor e os conteúdos de aprendizagem, isto é, as práticas educativas na sala de aula, supõe avaliar fundamentalmente a qualidade da docência e a natureza da proposta curricular, ou seja, as programações da classe, o equilíbrio entre as diferentes capacidades e os vários tipos de conteúdo, a sequência, a metodologia e os critérios de avaliação.

A interação do professor com o aluno e a turma com relação aos conteúdos de aprendizagem; supõe estar atento à natureza da participação que se exige dos alunos, como também às ajudas que o professor lhes presta e à relação pessoal e afetiva que se estabelece entre este e o grupo; tal relação é crítica para o equilíbrio emocional e para a formação do autoconceito dos alunos.

A interação do aluno com seus colegas, seja individualmente com alguns deles, seja com o grupo; supõe conhecer o tipo e a qualidade da relação, tanto no campo mais lúdico e afetivo como em relação à aprendizagem; ou seja, se existe ou não uma cultura de trabalho compartilhado.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE

Segundo Beatriz Gomes Nadal (In: FELDMANN, 2009, p. 19), “a educação é uma prática milenar, a escola, secular. Contudo, pensar sobre a educação faz, de imediato, pensar sobre a escola. Embora a gênese da educação seja (muito) anterior à da escola, a associação entre ambas se naturalizou em vista da instituição da educação no âmbito escolar”.

Ao longo dos anos e apesar de a educação figurar entre as prioridades apresentadas nos discursos políticos, bem como a despeito da evolução das críticas e proposições das teorias educacionais, não se tem conseguido reverter satisfatoriamente o quadro da educação, em especial da educação pública.

De acordo com Feldmann (2009, p. 71), a questão da formação docente tem sido foco de investigações constantes. É uma questão que convida a todos nós, educadores, a reviver as inquietudes e perplexidades na busca de significados do que é ser professor no mundo de hoje. Professor, sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo.

Palavras, sentidos que encerram em si a dimensão da multidimensionalidade, da complexidade e da incompletude do saber e do ser professor.

Formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício de cidadania.

Feldmann (2009, p. 75) afirma que a sociedade contemporânea se apresenta tendo como uma de suas características a acelerada transformação pela qual passa o mundo, provocada pelos avanços tecnológicos, que incidem na constituição de uma nova cultura do trabalho, afetando diretamente o universo escolar.

Diante dessa situação, o professor, como também outros profissionais da escola, vê-se impelido a rever sua atuação, suas responsabilidades e seus processos de formação e ação.

“O processo de formação de professores caminha junto com a produção da escola em construção por meio de ações coletivas, desde a gestão, as práticas curriculares e as condições concretas de trabalho vivenciadas” (FELDMANN, 2009, p. 77).

Entende-se que para tomar a escola como objeto de estudo atualmente é necessário compreender a sua multidimensionalidade e complexidade, abordando-a como comunidade educativa, não apenas como organização, mas sim como instituição que se faz na tensão dialética entre seus condicionantes endógenos e exógenos, no cumprimento de seu significado social circunscrito na preparação e socialização do conhecimento das gerações.

Nesse emaranhado de significações e de culturas presentes no cotidiano escolar, o professor se vê muitas vezes inseguro, com muitas incertezas diante do seu papel e da própria função social da escola e do trabalho docente a ser realizado.

Feldmann (2009, p. 78) enfatiza que os professores, em seu ambiente de trabalho, lidam com questões de natureza ética, política, social, ideológica e cultural.

Dessa forma, em colaboração mútua, podem criar possibilidade de recriar os conhecimentos necessários a uma prática inclusiva, considerando as diversidades e multiculturalidade presentes nos cotidianos escolares.

Respeitar a multiplicidade de culturas, valores, gêneros e classes sociais presentes nas relações institucionais e pedagógicas que envolvem o processo de ensinar e de aprender torna-se imperativo no ofício de ser professor.

Segundo Deivis Perez (In: FELDMANN, 2009, p. 156):

> Tem-se observado em grande parte das sociedades atuais a efetivação de um amplo conjunto de transformações nas mais diferentes áreas do conhecimento, da prática e da sociabilidade humanas. Entre as áreas que têm atravessado significativas alterações pode-se citar a economia e a política, a tecnologia e a educação.

“As novas expectativas da sociedade em relação à educação estão associadas em parte às modificações que as tecnologias promoveram na base de registro e armazenamento dos conhecimentos humanos” (FELDMANN, 2009, p. 157).

Conforme Feldmann e Solange Vera Nunes de Lima D’Agua (2009, p. 189), um dos problemas mais debatidos nos dias de hoje: exclusão social.

O processo de inclusão/exclusão não existe somente na educação; está inscrito na sociedade. Acredita-se nas mudanças que hão de chegar, e cujos caminhos invariavelmente serão traçados por meio da educação.

“A escola é uma instituição social que tem por finalidade garantir a educação de uma sociedade, assegurando que os direitos e saberes por ela proferidos se perpetuem através das gerações” (FELDMANN; D’AGUA, 2009, p. 190).

> Nesse sentido, está diretamente comprometida com as questões culturais, sociais, históricas, econômicas e políticas de uma sociedade e, como lugar de encontro de pessoas de uma determinada cultura, acaba por ser um representante legítimo das relações de poder que são veiculadas no entorno social (FELDMANN; D’AGUA, 2009, p. 190).

Feldmann e Solange D’Agua (2009, p. 191) enfatizam que “a formação dos profissionais da educação durante anos manteve-se assegurada por uma preparação profissional na qual a linearidade e a homogeneidade eram garantidas pela reprodução em série do saber”.

Esses profissionais eram “condicionados” a transmitir os saberes e fazeres de modo que assegurassem às crianças e jovens condições de viver e responder de acordo com os princípios sociais determinados pelos grupos hegemônicos ou, dito de outra forma, pelos grupos que detinham o poder econômico.

Feldmann e Solange D’Agua (2009, p. 192) afirmam: “A formação docente tem sido comumente organizada de forma burocrática e estática e em muitos momentos imobiliza e não capacita o profissional”.

Assim, as ações ficam muito mais no plano ideológico do que na realidade escolar, que continua atrelada a modelos inibidores de mudança.

“Esse modelo de escola tem funcionado muito em detrimento do humano e de sua especificidade. Os excluídos da escola se fragilizam, o que resulta em subtração de força de expressão, de manifestação e articulação” (FELDMANN; D’AGUA, 2009, p. 193).

Feldmann e Solange D’Agua (2009, p. 195) afirmam que:

> A escola tem como função precípua a transmissão dos conhecimentos universal e particular, expressos pelo currículo formal ou oculto, além de desempenhar um papel fundamental como espaço de socialização. Todas as relações estabelecidas deixam marcas positivas ou negativas, tamanha a sua importância na vida das pessoas.

O ensino e os saberes estão presentes na escola; entretanto, a aprendizagem pode ser considerada a apropriação do ensino que se processa de maneira diferenciada entre os sujeitos.

Sendo assim, a escola representa para cada pessoa uma unidade ímpar, singular, dotada de toda uma peculiaridade. A diversidade está presente e pode ser vislumbrada por meio de respostas, posturas e ações dos sujeitos na instituição social.

Ora, se as relações professor-aluno-gestores-comunidade são singulares, a escola e seus conteúdos não podem ter uma linearidade preestabelecida e, tampouco, um processo de ensino e aprendizagem definido *a priori*, sem o reconhecimento desses sujeitos sociais e históricos.

“O processo se constrói e se reconstrói a partir das relações, dos tempos, bem como do processo de desenvolvimento de cada sujeito inserido nessa relação social” (FELDMANN; D’AGUA, 2009, p. 195).

Faz-se necessário ressignificar concepções de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento humano, respeitando e reconhecendo a alteridade e os diferentes significados para cada pessoa, com base nas interações sociais compartilhadas.

“Quanto mais a escola nega a autonomia, a curiosidade, a criticidade e a emancipação dos alunos, mais se presta a reproduzir as condições desiguais que vigoram no mundo capitalista” (FELDMANN, 2009, p. 196).

De acordo com Maria Aparecida de Menezes (In: FELDMANN, 2009, p. 201):

> A Educação como processo abrangente, vital e transformador, iniciado na família, vivenciado ao longo da vida em diferentes grupos e situações não formais, concomitantemente àquelas oferecidas em instituições de ensino, tem como finalidade o desenvolvimento pleno das potencialidades de todas as pessoas.

CURRÍCULO – FORMAÇÃO – INCLUSÃO

Segundo Menezes (In: FELDMANN, 2009, p. 201), no contexto da escola para todos, a educação como processo no qual o indivíduo possa se desenvolver, interagir individual e coletivamente, desvelar e transformar a realidade, bem como participar da organização social, tanto o aluno quanto o educador são copartícipes e estão sujeitos, na prática educativa, entre outros fatores, ao currículo e à formação.

> Currículo: conjunto de ações educativas que ocorrem num determinado contexto, associadas à própria identidade da escola, mesmo que idealmente, que refletem o projeto político-pedagógico da escola, sua organização, funcionamento e papel, que sofrem influência de tudo o que nela acontece, explícito ou não (FELDMANN, 2009, p. 201).

O currículo pode ser construído de maneira que contemple as necessidades dos seus agentes sociais, atenda à função básica do processo de ensino-aprendizagem, e a formação dos profissionais está voltada para o atendimento a essa demanda.

> Os condicionantes que influenciam e determinam o desenvolvimento, a transformação e a própria concretização do currículo são de diversas ordens: histórica, política, econômica, social, institucional, administrativa, cultural, além dos próprios mecanismos internos da escola (FELDMANN, 2009, p. 202).

Feldmann (2009, p. 202) afirma que práticas educativas mais coerentes com o contexto escolar e social atuais, e também mais eficazes, exigem um repensar, uma reflexão crítica sobre os discursos, os conteúdos escolares, as relações, os diferentes aspectos do cotidiano escolar e, em particular, sobre a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O currículo define o que é adequado num determinado momento e contexto, e, a partir da posição ideológica, privilegia uma seleção de conteúdos consagrados historicamente e necessários às novas gerações. É um artefato importante, um lugar em que se cruzam as reflexões sobre teoria e prática.

Segundo Feldmann (2009, p. 203), o currículo, justamente por poder englobar conteúdos de diversos contextos e diferentes níveis de ensino e educandos (incluindo os alunos com necessidades educacionais especiais), poder aproximar a teoria da prática e levar em conta a realidade das diferentes instituições educacionais, é um importante instrumento para o professor, em cuja formação inicial, supõe-se, tenham sidos contemplados estudos e reflexões a esse respeito.

O currículo compreende objetivos, conteúdos, métodos pedagógicos e critérios de avaliação em cada um dos níveis, etapas, ciclos, graus e modalidades do sistema educacional, relacionando princípios, teoria e prática, planejamentos que concretizam as ações nos espaços da unidade escolar e as relações sociais entre a comunidade escolar e o entorno.

> Infelizmente, para alguns profissionais da educação, o currículo ainda se restringe ao programa de conteúdo das disciplinas, metodologias e estratégias, ou mesmo às matérias constantes de um curso. Tais educadores apresentam dificuldades em concebê-lo numa definição mais ampla, que não se limite à instrução, que abranja as relações e aprendizagens sociais. Isso compromete práticas desejáveis à educação de muitos alunos, particularmente daqueles com necessidades educacionais especiais (FELDMANN, 2009, p. 203.

De acordo com Feldmann (2009, p. 207), “compreender as questões emergentes, contidas na proposta da escola inclusiva, implica, necessariamente, o debruçar-se sobre os condicionantes curriculares, em sintonia ou contraposição à formação do professor, pensando restrições, conflitos e possibilidades no seu fazer pedagógico”.

Para a concretização das ações educativas, o professor é um elemento decisivo, pois, mesmo que a administração defina, ao menos em linhas gerais, os objetivos, os conteúdos etc., no cotidiano é o professor quem decide as prioridades, o que trabalhar, o que enfatizar e os significados que dará aos conteúdos e procedimentos.

“ Inclusão é uma questão humana, de valores; é postura, maneira de ser, é questão existencial, que se transforma num ato político quando o professor escolhe os conteúdos e a metodologia de trabalho: o quê, quando e como ensinar, assim como o quê, quando e como avaliar” (FELDMANN, 2009, p. 211).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva inclusiva, são necessárias políticas públicas que organizem, sustentem e garantam suporte às escolas, para que essas ofereçam acesso e permanência a todos os que desejarem ali estar. Isso não significa, porém, que as escolas possam se eximir de sua responsabilidade, esperando que as condições ideais sejam atendidas para então se engajarem nessa luta.

Incluir não é uma responsabilidade individual, mas de toda a sociedade; depende de muitas variáveis, e o contingente educacional, hoje, é composto por uma grande diversidade. Inclusão social passa necessariamente pela escola, pelo professor, o qual precisa formar-se para essa empreitada e enfrentar o desafio de lidar com as diferenças, reflexos da própria sociedade.

Entre as instituições sociais responsáveis pela socialização e formação do futuro cidadão, a escola pode convergir sua proposta para a prática inclusiva, pois a educação, embora não seja condição suficiente, é vital para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

O objetivo deste Artigo é trazer contribuições para a reflexão dos contextos inclusivos, trazer uma compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos com dificuldades e deficiências e o papel dos professores e sua formação na contemporaneidade, na direção de estimular novas práticas pedagógicas, buscando a qualidade e a excelência nos serviços educacionais oferecidos.

A demanda por uma escola que possa prover a educação, adequadamente, a todos os alunos imprime a emergência nas inovações, que deve se dar no sistema, no currículo, na gestão, na formação e na própria cultura escolar.

Todos os educadores têm à sua frente estes grandes desafios: partilhar responsabilidades, buscar a superação dos desencontros, aprender e ensinar de maneira respeitosa, compromissada e ética.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988/ obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Livia Céspedes – 29. ed. atual. e ampl. - São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - nº 9.394/96**. *Diário da República Federativa do Brasil,* nº 248, 23 dez. 1996.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. **Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação.** SERBINO, Raquel Volpato (Coordenadoria do Projeto Circuito Gestão: Formação Continuada – Gestores de Educação – Gestão Educacional no Cotidiano das Escolas) – módulo IV – Apoio: FDE/FUNDAP/IDORT. p. 147-148.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Volume 3. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de Professores e a Escola na Contemporaneidade.** 1. Ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

MARTÍNEZ, Albertina M.; TACCA, Maria Carmen V. Rosa. (Orgs.). **Possibilidades de Aprendizagem:** Ações Pedagógicas para Alunos com Dificuldade e Deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

INTERVENÇÕES NEUROPSICOPEDAGÓGICAS E ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NEUROPSYCHOPEDAGOGICAL INTERVENTIONS AND PLAY ACTIVITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ANDRESSA APARECIDA DE OLIVEIRA SILVA SOARES
Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Integradas Paulista (2010); especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elísio (2021); Professora de Educação Infantil no CEI Selma Regina Lima Messias.

RESUMO

Nos primeiros passos da vida escolar da criança, o universo do brincar se sobrepõe a outros momentos previstos pelo Currículo da Educação Infantil. Isso ocorre porque a brincadeira acontece desde suas primeiras percepções do mundo, ainda como um bebê no colo de sua família. Para fazê-lo sorrir, adultos e crianças que se aproximam do recém-nascido, fazem brincadeiras, caretas, falas trocadas. O menino e a menina crescem com esse comportamento frequente ao seu redor e, aos poucos, apropriam-se do ato de brincar, escolhendo gestos, objetos e sons de interesse para seu divertimento. Desta forma, observa-se quão natural é para os seres humanos, expressar-se por meio de situações envolvendo brincadeiras. E, sendo natural, porque excluir ou reduzir momentos tão expressivos para o desenvolvimento do aluno através das intervenções neuro psicopedagógicas nas salas de aula?

Palavras-chave: Ludicidade; Intervenções psicopedagógicas; Educação.

SUMMARY

In the early stages of a child's school life, the world of play takes precedence over other moments in the Early Childhood Education Curriculum. This is because play takes place from their first perceptions of the world, when they are still a baby on their family's lap. To make him smile, adults and children

who come close to the newborn make jokes, grimaces and exchanged words. Boys and girls grow up with this frequent behavior around them and gradually take ownership of the act of playing, choosing gestures, objects and sounds of interest for their enjoyment. This shows how natural it is for human beings to express themselves through situations involving play. And since it is natural, why exclude or reduce such expressive moments for student development through neuro-psychopedagogical interventions in the classroom?

Keywords: Playfulness; Psycho-pedagogical interventions; Education.

INTRODUÇÃO

Nos primeiros anos de vida, a criança entra em contato com uma diversidade de estímulos, sejam sociais, familiares ou ambientais. Ela interage com outras crianças, com a natureza e com os diversos contextos em que está inserida, e, em cada nova experiência, surgem oportunidades para brincar, aprender e se desenvolver. A brincadeira, nesse sentido, é uma forma de expressão universal que, desde os primeiros momentos, se configura como uma linguagem natural para a criança. Ao ingressar no ambiente escolar, a brincadeira, que antes ocupava grande parte do tempo da criança em sua casa, perde seu lugar de destaque, dando espaço para outras atividades propostas pela escola, com ênfase em conteúdos mais estruturados.

Não importa a classe social, a criança que brinca com brinquedos modernos ou com objetos simples do cotidiano, como tampas de panela, está vivenciando uma forma de brincadeira que estimula seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo. Brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas sim uma maneira de exercitar a imaginação, a criatividade, e de aprender sobre o mundo ao seu redor. Contudo, ao se deparar com a rotina escolar, muitas vezes centrada em tarefas acadêmicas e na busca por uma alfabetização precoce, as crianças perdem a oportunidade de expressar sua criatividade de maneira lúdica.

Esse afastamento das brincadeiras, especialmente nos primeiros anos de escolarização, tem gerado preocupações, pois muitos educadores apontam que os momentos de lazer e interação lúdica estão cada vez mais escassos nas salas de aula. Em um cenário onde se prioriza a aceleração do aprendizado formal, a educação infantil perde uma oportunidade fundamental de desenvolvimento integral da criança, ao não valorizar adequadamente o brincar, que é essencial para a construção de habilidades sociais, cognitivas e afetivas.

A Educação Infantil, por sua natureza, deve ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, focando nas necessidades específicas dessa faixa etária, geralmente entre quatro e cinco anos. Nesse período, o brincar é, sem dúvida, um dos pilares que sustentam o processo de aprendizagem e o desenvolvimento social. Para a formação do indivíduo, é crucial que a escola reconheça o valor dos momentos lúdicos, assegurando que as crianças possam vivenciar e explorar essa fase com liberdade e criatividade.

O **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (1998) destaca a importância das brincadeiras como ferramenta de observação e avaliação do desenvolvimento infantil. Segundo o documento, por meio das brincadeiras, os educadores têm a oportunidade de observar e registrar o progresso das crianças, tanto em termos de suas habilidades cognitivas e linguísticas, como também em suas interações sociais e emocionais:

> "Por meio das brincadeiras, os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem" (MEC, 1998, p. 28).

Com isso, surgem questões importantes: o que acontece com as crianças privadas da aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras? Quais as consequências desse afastamento das atividades lúdicas no desenvolvimento escolar e pessoal? É possível que a ausência de momentos lúdicos impacte negativamente o desempenho escolar e o desenvolvimento emocional das crianças?

INTERVENÇÕES NEUROPSICOPEDAGÓGICAS E A LUDICIDADE

A infância, especialmente a faixa etária pré-escolar, representa um período crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Durante essa fase, elas absorvem informações e experiências com uma facilidade impressionante. Este é o momento em que o aprendizado ocorre de maneira natural e dinâmica, o que justifica, por exemplo, a introdução precoce de aulas de línguas estrangeiras. As crianças, com sua flexibilidade mental, são capazes de captar novos conhecimentos com muito mais agilidade. Esse fenômeno não se limita à linguagem, mas se estende a diversas áreas do saber: desde a iniciação à leitura, que pode acontecer quando a criança ainda está na fase de ouvinte de histórias, até a expressão artística, onde as crianças demonstram grande potencial desde os primeiros anos de vida. Os esportes também fazem parte dessa dinâmica, sendo introduzidos de maneira informal antes mesmo da escolarização formal. Ou seja, quanto mais cedo a criança é exposta a novas experiências, mais eficaz será a assimilação dos conteúdos.

Aos quatro ou cinco anos, a criança já chega à escola com um repertório considerável de interações lúdicas. Muitas dessas experiências acontecem em casa, onde o brincar – seja com brinquedos, objetos cotidianos ou com amigos – desempenha um papel fundamental no desenvolvimento. Em alguns casos, as crianças são privilegiadas por famílias que incentivam o aprendizado por meio de jogos e brincadeiras, promovendo habilidades cognitivas e sociais antes da escolarização formal. Em outros, a criança chega à escola com menor exposição a essas práticas e, por isso, necessita de mais apoio lúdico na transição para o ambiente escolar.

Essas variações nos contextos familiares refletem-se no ritmo de adaptação e aprendizado de cada criança. No entanto, é importante destacar que, independentemente das circunstâncias, todas as crianças, ao brincarem – sejam sozinhas ou acompanhadas, com ou sem brinquedos – estão, de

forma implícita, aprendendo. Elas estão envolvidas em processos como contagem, classificação, estimativas, rimas e outras atividades que contribuem para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, que muitos acreditam ser exclusivas do ambiente escolar.

Como ressalta Emília Ferreiro:

> "As crianças iniciam o seu aprendizado de noções matemáticas antes da escola, quando se dedicam a ordenar os objetos mais variados (classificando-os ou colocando-os em série). Iniciam o aprendizado do uso social dos números participando de diversas situações de contagem e das atividades sociais relacionadas aos atos de comprar e vender" (FERREIRO, 1981, p. 98).

Essas habilidades, como a contagem, a organização de objetos e a classificação, são adquiridas nas brincadeiras cotidianas, muito antes da introdução formal desses conceitos na escola. Quando as crianças brincam de contar, formar times, classificar brinquedos por tamanho ou alinhar carrinhos, elas estão desenvolvendo seus primeiros raciocínios matemáticos. Por que, então, esse tipo de aprendizado não poderia continuar sendo explorado de forma natural dentro da escola? Aprender é sempre mais eficaz quando a atividade é prazerosa e significativa, e, no caso das crianças, o aprendizado por meio da ludicidade é especialmente valioso. Quando a brincadeira é incorporada ao processo de ensino, a criança se sente mais motivada e, consequentemente, aprende de forma mais eficaz.

O QUE ENSINAR POR MEIO DAS BRINCADEIRAS?

A Educação Infantil segue um currículo estruturado que inclui habilidades essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos, tais como coordenação motora, habilidades sociais, noções matemáticas e primeiros passos na escrita, além da interação com o meio ambiente. Todas essas habilidades podem ser trabalhadas de forma eficaz por meio de jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas. Não há uma distinção rígida entre os conteúdos acadêmicos e as práticas lúdicas, pois a vivência do conteúdo de maneira lúdica torna o aprendizado mais significativo. A criança tende a reter melhor aquilo que aprende quando a experiência é agradável e envolvente.

Como afirma Pozas (2014), "Ao manifestar uma conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos" (POZAS, 2014, p. 81). A brincadeira, portanto, não apenas favorece o desenvolvimento cognitivo, mas também estimula uma ampla gama de habilidades emocionais e sociais que são essenciais para as crianças no período pré-escolar.

Cabe ao educador o papel de planejar, organizar e selecionar atividades lúdicas que contribuam para o alcance dos objetivos educacionais. Maluf (2008) destaca a responsabilidade dos educadores na renovação das práticas pedagógicas, enfatizando que “Todo educador tem ampla responsabilidade na renovação das práticas educativas, pois ele, na medida do possível, faz surgir novas práticas educativas propondo novas intenções educativas de desenvolvimento, só alcançáveis por meio dele mesmo” (MALUF, 2008, p. 41).

Não é necessário recorrer a brinquedos caros ou materiais sofisticados para promover aulas lúdicas de qualidade. Hoje, o uso criativo de materiais recicláveis, por exemplo, permite que os educadores criem recursos pedagógicos inovadores, sem depender de altos investimentos. Além disso, a tecnologia tem se mostrado uma grande aliada, oferecendo plataformas e recursos digitais que facilitam a criação de atividades lúdicas. Há uma abundância de sites, aplicativos e redes sociais dedicados ao compartilhamento de ideias e sugestões de atividades educativas.

Portanto, as aulas lúdicas estão ao alcance de qualquer educador interessado em incorporá-las à sua prática pedagógica. O uso do lúdico não só facilita o aprendizado, mas também contribui para um ambiente escolar mais prazeroso, onde crianças e professores podem celebrar o desenvolvimento e a aprendizagem de forma conjunta e satisfatória.

QUAIS OS GANHOS PARA O ALUNO QUE TEM O LÚDICO PRESENTE EM SALA DE AULA?

A criança é, sem dúvida, o centro da escola, e todas as ações pedagógicas devem ser orientadas para o seu desenvolvimento integral. Dessa forma, é fundamental que o ensino seja pautado em práticas que realmente despertem o interesse e o prazer de aprender. Para alunos de quatro ou cinco anos, em especial, é essencial que o ambiente de aprendizagem seja atrativo e envolvente. Nesse contexto, os jogos e as brincadeiras surgem como ferramentas poderosas, pois são capazes de despertar a atenção da criança e promover um aprendizado eficaz. O ensino de conceitos, habilidades e conteúdos deve ser apresentado de forma lúdica, pois isso facilita a participação ativa dos pequenos e favorece o seu envolvimento com a aula.

Conforme observa Ângela Maluf:

> "Toda criança que participa de atividades lúdicas adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável, gerando um forte interesse em aprender e garantindo o prazer. [...] As atividades lúdicas têm a capacidade de desenvolver várias habilidades na criança, proporcionando-lhe divertimento, prazer, convívio profícuo, estímulo intelectivo, desenvolvimento harmonioso, autocontrole e autorrealização. Não só as crianças são beneficiadas pelas atividades lúdicas, mas também os professores." (MALUF, 2008, p. 41)

As atividades lúdicas, ao serem incorporadas à rotina escolar, proporcionam uma série de benefícios para o desenvolvimento das crianças. Elas não apenas promovem a socialização e a aquisição de valores, mas também facilitam a mudança de comportamentos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e emocionais. Dessa forma, o uso do lúdico na sala de aula permite que os alunos se envolvam de maneira prazerosa e significativa com o conteúdo, o que potencializa a assimilação dos objetivos pedagógicos.

Ao valorizar os momentos lúdicos, o professor tem a oportunidade de observar mais profundamente o desenvolvimento de cada aluno. Durante as atividades lúdicas, é possível perceber traços de personalidade, comportamentos individuais e coletivos, além de acompanhar o ritmo de

desenvolvimento de cada criança. Como destaca Maluf (2008), "Durante as atividades lúdicas, os educadores podem perceber traços de personalidade do educando, de seu comportamento individual e coletivo e o ritmo de seu desenvolvimento" (MALUF, 2008, p. 41). Essa observação é crucial para o planejamento de novas atividades e para a adaptação da metodologia de ensino, garantindo que as necessidades específicas de cada aluno sejam atendidas de forma eficaz.

A observação das crianças durante os jogos permite que o educador identifique as diferenças entre os alunos, como aqueles que se destacam em encenações, outros em atividades que envolvem raciocínio lógico, ou aqueles com habilidades motoras mais desenvolvidas. Além disso, é possível perceber dificuldades que poderiam passar despercebidas em outras situações, mas que emergem durante as brincadeiras. Isso demonstra um dos aspectos mais valiosos do lúdico na Educação Infantil: o suporte para que o professor intervenha de maneira assertiva, auxiliando o aluno na superação de dificuldades e no desenvolvimento de novas habilidades.

Outra característica importante das atividades lúdicas é a capacidade de integrar crianças em diferentes estágios de aprendizagem. Em qualquer turma, seja da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, é comum observar que as crianças estão em níveis diversos de desenvolvimento. Durante tarefas tradicionais, como atividades escritas, essas diferenças ficam evidentes, com algumas crianças demonstrando habilidades avançadas, enquanto outras podem ter dificuldades. No entanto, nas brincadeiras, essa desigualdade tende a desaparecer, uma vez que as atividades lúdicas criam um ambiente democrático, onde as diferenças são desconsideradas e todos os alunos têm a oportunidade de participar igualmente. Como aponta Macedo, Petty e Passos (2005), “a dimensão lúdica qualifica as tarefas escolares, principalmente na perspectiva daquelas propostas às crianças” (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p. 12).

Além disso, as brincadeiras podem promover a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, como deficiências físicas, síndromes ou dificuldades de aprendizagem. Isso ocorre porque as crianças, em sua natureza, não distinguem entre colegas com ou sem necessidades especiais. Elas brincam juntas, sem preconceito ou discriminação, o que favorece a convivência e a inclusão. Pesquisas e relatos demonstram que, em contextos lúdicos, as crianças com deficiências se inserem naturalmente nas dinâmicas de grupo, participando ativamente das brincadeiras, trocando brinquedos e dividindo papéis nas atividades. Esse processo não só é fundamental para o desenvolvimento da criança com necessidades especiais, mas também para a formação de uma consciência social mais igualitária entre os outros alunos.

Macedo, Petty e Passos (2005) ressaltam que, em uma escola inclusiva, “desenvolvimento e aprendizagem devem ser considerados como formas interdependentes” (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p. 14). Assim, ao integrar o lúdico ao processo de ensino, o professor não só facilita o desenvolvimento das crianças, mas também promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e socialmente justo.

Nas atividades lúdicas, os objetivos pedagógicos são alcançados de maneira mais fluida e natural. O professor pode propor jogos ou brincadeiras com a intenção de observar certos

comportamentos ou habilidades, enquanto a criança participa por pura diversão, sem perceber que está sendo preparada para aprender algo novo. Como afirmam Macedo, Petty e Passos (2005), “Na perspectiva da criança, brinca-se pelo prazer de brincar, e não porque suas consequências sejam eventualmente positivas ou preparadoras de alguma outra coisa” (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p. 14). Esse processo torna o aprendizado mais espontâneo e significativo, permitindo que as crianças desenvolvam as habilidades desejadas de maneira prazerosa e sem a pressão de um ambiente rígido.

O EMOCIONAL DA CRIANÇA APRESENTADO NAS SITUAÇÕES LÚDICAS

A criança, desde seu nascimento, relaciona-se com o outro de acordo com a resposta afetiva que esse lhe dá nos primeiros momentos. Sentindo-se segura, bem quista, aceita, ela desenvolverá um tipo de relação com aquele indivíduo. Caso contrário, sentindo-se ameaçada, maltratada ou ignorada, a criança não criará vínculos afetivos e emocionais que permitirão o crescimento de uma relação saudável.

Assim também acontece na escola. Cada criança precisa sentir-se inserida, acolhida, respeitada, ouvida para criar laços e, então, construir amizades, vínculos e relacionamentos felizes que farão parte do seu desenvolvimento como um todo.

> A afetividade evolui de acordo com as condições maturacionais de cada pessoa e com as formas de expressão diferenciadas, que se configuram um conjunto de significados que o ser humano adquire nas relações com o meio e com a cultura ao longo da vida. Os significados representam, para cada pessoa, as diferentes situações e experiências vivenciadas em determinado momento e ambiente social. Por esse motivo, a afetividade não permanece imutável ao longo da trajetória da pessoa. Nesse processo, o papel do outro é, portanto, fundamental. (POZAS, 2014, p. 29).

Sabendo disso, o papel dos momentos lúdicos aqui aparece com grande destaque na construção desses vínculos afetivos e emocionais criados, logos nos primeiros dias na escola, uma vez que é por meio das brincadeiras que a criança estabelece, voluntariamente, seu primeiro contato com aquele que acaba de conhecer. É assim na escola, no parquinho, na casa de amigos ou em qualquer outro ambiente social: as crianças chegam, observam, geralmente continuam apegadas àqueles que já conhece, mas quando finalmente aparece outra criança, aproxima-se dela no intuito de brincarem juntas.

Estabelecido o primeiro contato onde uma brincadeira, brinquedo ou jogo está presente, criando o laço de interesse entre as duas crianças, começa a interação, aparecem os sentimentos, surgem as diferenças, preferências e particularidades de cada um.

Observa-se que jogos e brincadeiras são as portas abertas para o mundo da criança. Por meio delas, outras crianças se aproximam para fazer parte do seu “mundinho” e, ao mesmo tempo, os adultos que procuram interagir da mesma forma, têm acesso ao universo particular infantil. E nesse

universo, os sentimentos afloram, as opiniões aparecem, surgem as preferências e a forma como as crianças enxergam o mundo reflete em seus atos e seu comportamento.

Em uma sala de aula, todas essas são informações valiosas no trabalho do docente. As possibilidades surgem, as dificuldades também. Os caminhos que precisam ser trilhados com a turma vão, pouco a pouco, se consolidando e as aprendizagens vão acontecendo. Por isso é tão significativo que o professor estabeleça uma boa relação com cada um da turma, assim como também se envolva participe dos momentos lúdicos, ora como sujeito participativo diretamente, ora como observador das situações.

Além de espelharem a realidade que vivem durante as brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de criar, inventar, imaginar e viver as mais inusitadas situações. Ela é dona da situação e pode, inclusive, criar suas próprias regras. A criatividade não tem limites! E todo esse lado criador e imaginativo do pequeno indivíduo, mais uma vez favorece seu crescimento, sua capacidade de inventar, de colocar novas possibilidades, trilhar caminhos e fazer suas próprias escolhas.

QUAL A FUNÇÃO DO PROFESSOR NOS MOMENTOS LÚDICOS?

O professor que conhece bem seu aluno tem segurança ao avaliá-lo e, consequentemente, pode ajudá-lo a seguir para a próxima etapa do desenvolvimento certo das necessidades de suporte daquela criança. Na Educação Infantil, conhecer a criança torna-se algo ainda mais necessário, uma vez que alunos nessa faixa etária nem sempre conseguem falar sobre suas necessidades, inseguranças, angústias, medos etc.

Em situações lúdicas, naturalmente o indivíduo deixa transparecer seus sentimentos, suas necessidades, dificuldades e habilidades. Mesmo sem ser proposital, isso acontece porque a criança é muito espontânea em suas brincadeiras. Ela vive aquele momento com intensidade e, na brincadeira, coloca-se, expõe sentimentos, manifesta-se de maneira única.

Observando atentamente tais situações, o professor consegue enxergar seu aluno por completo. Dúvidas aparecem. Certezas também. E a avaliação ocorre de forma real e em prol do crescimento do aluno.

Pode-se afirmar que, na Educação Infantil, as situações lúdicas são as principais ferramentas de observação de aprendizagem que o professor possui.

As brincadeiras acontecem a todo momento nas salas de aula da Educação Infantil. Há momentos propícios para que elas aconteçam, predeterminados pela organização de cada dia da semana. Existem as brincadeiras livres, os jogos escolhidos para trabalhar temas estudados, brincadeiras corporais nas aulas de psicomotricidade, entre outras. Situações lúdicas ocorrem (e devem ocorrer) ao longo de todo o período em que o aluno está na escola.

Primeiramente, o docente deve orientar jogos e brincadeiras pré-estabelecidas, segundo seus objetivos daquela aula, assim como favorecer momentos de brincadeiras livres e espontâneas para que cada um, escolha o que fazer.

É claro o papel importante dos jogos e brincadeiras escolhidos pelo professor: ele o fez com objetivos claros, metas a serem alcançadas por todos. Nessas situações, de acordo com seu planejamento, o educador participará ativamente das brincadeiras ou não. Ele pode participar da brincadeira, ser orientador ao longo de todos os momentos, ou ser apenas expectador.

Na hora das brincadeiras espontâneas, é importante que o professor dê o espaço a ser utilizado, disponibilize materiais, estabeleça o tempo e ouça seus alunos, caso tenham solicitações cabíveis àquela hora especificamente.

As conversas após as brincadeiras sejam elas dirigidas ou espontâneas, são necessárias para que as crianças se coloquem e sejam ouvidas. Ali também acontece uma avaliação de suma importância: o aluno opina, critica, elogia, relata o que fez, como fez e fala da sua interação com o grupo. O professor ouve, pondera, propõe mudanças para novos momentos lúdicos, considera as colocações dos pequenos, verificando novas possibilidades para futuras brincadeiras.

O TRABALHO COM O CORPO NA LUDICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Praticamente durante o ano letivo inteiro, é trabalhado o corpo humano na Educação Infantil. Desde a conscientização sobre o espaço que o próprio corpo ocupa, deslocamento, coordenação motora ampla, cuidados com higiene e boa alimentação, entre outros fatores, são vistos e revistos constantemente nas aulas.

Os jogos, mais especificamente, exigem um reconhecimento corporal maior, uma vez que o aluno é colocado em situações em que precisa demonstrar força, controle de pés e mãos, concentração, noção de espaço, entre outros.

Quando o professor elabora uma aula onde apresentará um jogo para seus alunos, ele está trabalhando inúmeros fatores importantes para a formação do indivíduo: atenção, observação de regras, metas, ganhar, perder, ajudar o colega da equipe, disputar quem faz melhor ou mais rápido. Além disso, claramente deixa seus alunos imediatamente interessados na aula que está por vir.

Seguindo os conteúdos ou habilidades previstas seja pela instituição de ensino, ou pelo Estado, o docente consegue alcançar os mais distintos objetivos que tratem do corpo como objeto de estudo por meio dos jogos.

As brincadeiras livres não são menos importantes no desenvolvimento da consciência corporal das crianças entre quatro e cinco anos de idade. Isso porque, ao comandar a brincadeira, os alunos apresentam espontaneamente o conhecimento e controle que já possuem sobre seu corpo e seus movimentos.

Posteriormente, a coordenação motora ampla dará espaço para o aprimoramento da coordenação motora fina, que será muito requisitada por toda vida escolar do aluno.

O ser humano possui necessidades básicas desde seu nascimento. Se privado de uma delas, há consequências para o desenvolvimento do seu corpo, para sua saúde (física ou mental). Assim também acontece com as crianças. No mundo inteiro existem milhares de crianças que não possuem condições de viver a infância de fato. A pobreza extrema, o trabalho infantil, a má nutrição, doenças,

entre outros fatores, as impedem de brincar, sonhar, ter algum objeto (talvez substituto do brinquedo) para seu “faz-de-conta”. E, certamente, essas terão sequelas, provavelmente emocionais, causadas pelo que lhe foi negado: o direito de ser criança, de brincar e interagir com outras para simples diversão.

Ora, tal comparação parece exagerada, uma vez que estamos falando “apenas” sobre brincadeiras na escola. Engana-se quem vê desta maneira. Brincar é algo natural para o ser humano. Desde muito pequeno, já observa com curiosidade tudo o que o cerca. Assusta-se, chora, ri, e dá muitas gargalhadas. Quando isso acontece, o faz toda vez que o motivo de sua alegria se repete. Assim, mesmo que de maneira impensada, na repetição de gestos, já estamos envolvendo o bebê em uma brincadeira. Situações como essa passam a ser rotineiras e saudáveis. O bebê interagindo com o meio e obtendo resposta do mesmo. Os adultos já avaliam ali (mesmo sem perceber) o desenvolvimento das habilidades infantis: segura o objeto, solta, joga na parede, bate, repete o barulho, gosta de determinado som. Sendo algo tão natural, prazeroso, nato da criança, como poderia sua ausência não ter consequências?

Nas escolas encontram-se todas as possibilidades (até as mais extremas): do sucesso e do fracasso; do achar-se e do perder-se; de ganhar e de falhar; de superar e de desistir; de acreditar e de negar. As situações vivenciadas por cada um lá dentro, assim como a forma como for orientado, o levará até esta ou aquela escolha.

Na Educação Infantil estão os primeiros passos escolares. As primeiras escolhas, as primeiras possibilidades. Porém, a criança já vem com uma “bagagem” de casa. Independentemente da sua situação social, recursos, incentivos ou descaso por parte dos adultos, ela traz consigo experiências sobre o brincar. Mesmo que essas sejam, de certa forma, negativas: a privação de brinquedos, a impossibilidade de relacionar-se com outros da mesma idade, a falta de atenção da família. Isso tudo continua sendo considerada sua bagagem, suas experiências anteriores à escola com o lúdico.

Além de seu histórico com as brincadeiras e demais situações lúdicas, a criança traz uma história com ela. O indivíduo não entra na escola “cru”. Ele esteve vivo até então e interagindo com seu meio. Traz uma carga, conhecimentos, gostos, preferências, medos, sentimentos dos mais diversos.

Em seu primeiro contato com a escola, o indivíduo se depara com o novo, com o qual ainda não estabeleceu nenhum tipo de relação: o prédio, as pessoas, as paredes, os espaços.

No ambiente escolar, ele descobrirá um novo mundo que poderá lhe ofertar caminhos seguros, divertidos, prazerosos, e outros nem tanto. Logo nos primeiros momentos, a criança vai seguir sua natureza, aquilo que sabe fazer até então, é o instinto... e ela vai procurar... a brincadeira!

Encontrando-a: que maravilha! A continuidade do que já sabia e já fazia. Acrescida, é claro, de intenções, oportunidades diferentes, propostas dos professores, em busca de seu desenvolvimento. Por outro lado, caso não se depare com o que mais sabe e gosta, brincar, sente-se desmotivado, triste. A escola deixa de ser um local seguro, amigável, convidativo. Atividades em cadeiras, tarefas

de repetições, trabalhos manuais sem antes explorar o resto do corpo tão ativo da criança, acabam por frustrar os pequenos recém-chegados à instituição.

Uma aprendizagem sem prazer, sem interesse, torna-se cansativa, dolorida, chata. O aluno já não quer mais ir à escola: chora, briga, adoece. E, quando não pode mais evitar (vencido pelos adultos) passa a "cumprir" com a missão diária, sonhando com cada momento de folga, férias, domingos ou qualquer outro momento em que ele possa de fato: brincar!

Mas a criança não aprende? Aprende. Talvez demore muito mais, mas aprende. Talvez esqueça daqui a um tempo o que lhe foi "ensinado". Ou ainda, conforme-se acreditando que aprender, estudar é obviamente cansativo, enfadonho.

Desmotivação e falta de vontade de ir à escola não são as únicas consequências para a criança da Educação Infantil que não tem oportunidades lúdicas em seu aprendizado. Enquanto brinca, o indivíduo desperta seu lado criativo, sua imaginação, depara-se com situações de conflitos que precisa resolver. Participa de um jogo e, assim como vibra com a vitória, aprende aos poucos a lidar com a derrota. E mais tarde vê o que aprendeu com o que chamou de derrota. Sua interação com o próximo, suas demonstrações afetivas, suas preferências. Tudo isso a criança deixa de lado ao sentar-se apenas em uma carteira para fazer as orientações pelo professor.

Segundo Friedmann:

> Formar cidadãos sensíveis, criativos, inventivos e descobridores, capazes de criticar e distinguir entre o que está provado e o que não está, deveria ser o principal objetivo da educação. Para ajudar o indivíduo a atingir níveis mais elevados do desenvolvimento afetivo, físico, social, moral e cognitivo, deve-se encorajar a autonomia e o pensamento crítico independente. (FRIEDMANN, 2012, p. 44).

Como formar esse cidadão atuante e crítico em uma instituição que não o acolheu respeitando sua natureza do brincar. Seria capaz ver alunos pesquisadores e curiosos dentro das salas de aula sem que eles tivessem passado pela oportunidade de brincarem antes, sendo curiosos com o espaço que os cerca, com os elementos da natureza ali presentes?

Antes de tornar-se algo que os outros esperam dele, o indivíduo precisa se conhecer, conhecer ou outro, explorar os espaços vividos em seu cotidiano. E tudo isso ele busca fazer, desde muito pequeno, em suas brincadeiras.

Não tendo tais oportunidades, o desenvolvimento da criança perde. Sua criatividade perde. Perde também o professor que o avalia apenas pelo que vê no papel. Perde a família que se aborrece e se cansa tentando mostrar a importância de ir à escola. Ora, uma criança de quatro ou cinco anos ainda não compreende a importância dos estudos. Mas ela é plenamente capaz de compreender o que é real e a cerca, o que vivencia e o que lhe é ofertado nos momentos divertidos em uma aula lúdica. Ela compreende regras das brincadeiras e dos jogos. Compreende, aprende, entende, retém tudo aquilo que estava na brincadeira da sala de aula.

Sabendo que a inteligência do indivíduo está em desenvolvimento desde seu nascimento, a escola deve estar preparada, desde os anos iniciais, para trabalhar essa inteligência de maneira completa, ampla, alcançando os conceitos mais abrangentes a seu respeito. Os jogos e brincadeiras, repletos de regras, obstáculos, desafios, possibilidades, situações de socialização, entre outras ricas características, são os instrumentos mais adequados para trabalhar as habilidades de alunos da Educação Infantil. Privar as crianças de tantos momentos lúdicos enriquecedores como esses, certamente pode ocasionar perdas irreversíveis para a sociedade como um todo.

A criança não vai para a Educação Infantil apenas para ser introduzida ao mundo letrado e ter seus primeiros contatos com números e cálculos. Existe uma infinidade de habilidades a serem trabalhadas com os alunos entre quatro e cinco anos de idade. E cada uma delas é de grande importância para a formação do indivíduo como um todo.

Durante as aulas, participando dos jogos e brincadeiras que acontecem ao longo do dia, a criança desenvolve inúmeras capacidades de forma natural. Isso acontece porque as brincadeiras são prazerosas, incentivam a participação e envolvimento de todos. Os jogos são excitantes e a possibilidade de competir gera nos pequenos uma ansiedade e vontade de participar.

O intelectual, emocional, as habilidades motoras, as capacidades de tomadas de decisão, a expressão corporal, tudo isso é trabalhado nos momentos lúdicos. A compreensão sobre a existência de regras bem como as consequências em não as cumpris. A possibilidade de vencer e perder. Aprender a lidar com frustrações. Ter sua sugestão aceita ou rejeitada. Quantas experiências significativas para seres tão pequenos!

> A criança se apodera do mundo a seu redor para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. A brincadeira projeta a criança em um universo alternativo excitante, no qual ela não só pode viver as situações sem limitações, mas também com menos riscos. A forma e a intensidade de apropriar-se da brincadeira estão diretamente associadas ao meio e às relações vivenciadas pela criança. A comunicação que ocorre no ato de brincar torna-se uma metacomunicação, na medida em que as trocas verbais ou não verbais, implícitas ou explícitas, conferem à brincadeira o lugar da iniciativa e da vontade de cada um, cujas combinações e acordos fazem emergir as ressignificações do cotidiano e da cultura em que está inserida. (POZAS, 2014, p. 36).

Esse apoderamento do mundo ao seu redor citado por Pozas acontece durante as brincadeiras, onde a criança cria suas regras, representa tudo a sua maneira, deixando transparecer traços que demonstram sua cultura, seus valores entre outras informações particulares a seu respeito.

O aluno que não está sendo exposto as situações como essa frequentemente, não realiza essa dinâmica de colocar-se no mundo a sua maneira. Não é dada a ele a chance de criar, estabelecer seus próprios padrões, expor sua forma de ver o mundo. E assim, vai sendo colocado apenas em rotinas cansativas, sem incentivos, sem espaço para criar, pesquisar. Deixa de ser coparticipativo, agente de sua trajetória, envolvido nas questões que o atingirão diretamente em seu futuro, para ser

passivo, receptor de um mundo “pronto”, onde não cabe sua opinião, sua maneira de pensar, suas expectativas, suas particularidades.

Crianças que vivenciam o lúdico, tornam-se autoconfiantes. Aprendem a avaliar, criticar, ouvir. Compreendem o que é disciplina e quando ela se faz necessária. É possível notar autoconhecimento e percepção diferenciada sobre o mundo que a cerca. Isso acontece porque ela vivenciou, experimentou, opinou, criticou, venceu, perdeu, foi ouvida, ouviu, contribuiu, deu novos ressignificados a conceitos, notou-se agente atuante e responsável pelo meio em que vive, observando que suas ações também possuem efeitos para todos.

O descaso escolar, quando a instituição não promove o exercício de atividades lúdicas diárias, deixa marcas na vida escolar que se refletirão ao longo de sua jornada. Jovens desmotivados, desinteressados, adultos que não possuem autoconhecimento para tomadas de decisões, que desrespeitam regras de convívio e desprezam atitudes importantes que precisam ser tomadas por todos, em conjunto. Pessoas que não toleram frustrações porque não foram colocadas em situações de ganhar e perder. Enfim, as consequências deságuam na sociedade que, mais tarde, terá que lidar com as dificuldades carregadas por cada um que não teve seu direito maior assegurado enquanto era criança: o direito de brincar!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo sobre a importância das atividades lúdicas, especialmente as que envolvem jogos e brincadeiras, no contexto da Educação Infantil, possibilitou uma reflexão profunda acerca da necessidade de repensar as práticas pedagógicas nas escolas que atendem crianças de quatro e cinco anos. Ao longo da pesquisa, ficou evidente a relevância de integrar o lúdico de forma sistemática no processo de ensino-aprendizagem, respeitando as características dessa faixa etária e as necessidades individuais de cada criança.

Indiscutivelmente, as brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento das crianças, especialmente entre os quatro e cinco anos, pois são por meio delas que as habilidades cognitivas, motoras e sociais são trabalhadas de maneira prazerosa e espontânea. Os estudos e autores analisados neste trabalho enfatizam que, ao inserir jogos e atividades lúdicas na rotina escolar, o professor favorece o desenvolvimento integral do aluno, criando um ambiente de aprendizagem que não apenas ensina, mas também encanta e motiva.

A vasta literatura sobre atividades lúdicas e seu impacto na infância comprova a importância desse tipo de prática nas aulas. Tais atividades não só enriquecem o ensino, tornando-o mais dinâmico e atrativo, mas também promovem a integração entre os alunos, permitindo que cada um desenvolva suas habilidades em um ritmo próprio. Além disso, ao observar as crianças durante as brincadeiras, o educador tem a oportunidade de realizar uma avaliação mais individualizada, observando não só os aspectos cognitivos, mas também emocionais e sociais de cada criança. Esse acompanhamento contínuo e respeitoso ao tempo de cada aluno é crucial para o seu

desenvolvimento, garantindo que ele supere obstáculos e alcance os conteúdos e objetivos propostos de maneira significativa.

No entanto, a pesquisa também revelou que a ausência de momentos lúdicos durante o início da trajetória escolar pode trazer sérias consequências para o aprendizado a longo prazo. Crianças que são privados de brincadeiras e atividades lúdicas nos primeiros anos de escolarização tendem a enfrentar dificuldades no processo de aprendizagem ao longo da vida acadêmica. O impacto negativo dessa privação pode afetar seu desenvolvimento social, emocional e até cognitivo, prejudicando sua adaptação às etapas subsequentes da educação.

Portanto, é urgente que se repense o modelo pedagógico adotado nas instituições de ensino infantil. A inclusão de momentos lúdicos e interativos nas atividades escolares não deve ser vista como um simples complemento, mas sim como uma estratégia essencial para o aprendizado significativo. Ao garantir que todas as crianças tenham acesso a essas práticas, estaremos não só respeitando o tempo e o ritmo de cada uma, mas também favorecendo um desenvolvimento mais completo e equilibrado. Dessa forma, as habilidades aprendidas durante a Educação Infantil servirão como alicerce para o sucesso nas etapas seguintes, garantindo que o aluno se desenvolva de maneira integral, tanto no campo cognitivo quanto no social.

Em suma, a valorização das atividades lúdicas na Educação Infantil não é apenas uma questão pedagógica, mas também um imperativo para a formação de crianças mais felizes, motivadas e preparadas para enfrentar os desafios do processo educacional e da vida.

REFERÊNCIAS

BRITES DE VILA, Gladys e MÜLLER, Marina. Brincadeiras e Atividades recreativas. São Paulo, SP: Editora Paulinas, 1992.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1981.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. Educação como prática corporal. São Paulo, SP: Editora Scipione, 2010.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na Educação Infantil – observação, adequação e inclusão. São Paulo, SP: Editora Moderna, 2012.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia; PASSOS, Norimar Christe. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. São Paulo, SP: Artmed Editora, 2005.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Atividades Lúdicas para Educação Infantil – conceitos, orientações e práticas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1987.

POZAS, Denise. Criança que brinca aprende mais. Rio de Janeiro, RJ: Editora Senac, 2014.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na Educação Infantil – Uma história que se repete. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1995.

INCLUSÃO ESCOLAR EM SÃO PAULO: ENTRE A TEORIA E A REALIDADE

SCHOOL INCLUSION IN SÃO PAULO: BETWEEN THEORY AND REALITY

ANTONIA JUSSARA DE MORAIS
Graduação em Geografia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (2013); especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade FGP (2024); Professora de Ensino Fundamental II – Geografia – na EMEF Mario Moura e Albuquerque, Bel. Professora de Ensino Fundamental II – Geografia – na EE Maria Zilda Gamba Natel.

RESUMO

O artigo analisa os desafios da inclusão escolar nas redes estaduais e municipais de São Paulo, abordando superlotação, falta de suporte a alunos com deficiência e ausência de recursos especializados. Utiliza revisão bibliográfica e análise documental para investigar a responsabilidade compartilhada entre escola e família. Conclui-se que a flexibilização do tempo escolar pode ser uma alternativa viável para melhorar a inclusão, desde que acompanhada de políticas públicas eficazes e maior comprometimento das famílias.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Escola pública; Estudantes com deficiência; Recursos educacionais; políticas públicas.

ABSTRACT

The article analyzes the challenges of school inclusion in São Paulo's state and municipal schools, addressing overcrowding, lack of support for students with disabilities and the absence of specialized resources. It uses a bibliographical review and documentary analysis to investigate the shared responsibility between school and family. It concludes that making school time more flexible can be a

viable alternative for improving inclusion, provided it is accompanied by effective public policies and greater commitment from families.

Keywords: School inclusion; Public schools; Students with disabilities; Educational resources; Public policies.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um dos maiores desafios enfrentados pelas redes públicas de ensino no Brasil, especialmente nas esferas estadual e municipal do estado de São Paulo. Em um contexto marcado por desigualdades, o debate sobre como garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas escolas regulares ganha cada vez mais relevância. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reforça essa ideia ao afirmar que as escolas regulares devem acolher todas as crianças, promovendo um ensino que respeite e valorize a diversidade.

Este artigo tem como objetivo analisar os desafios e a importância da inclusão escolar na educação contemporânea, destacando os avanços legislativos, as dificuldades enfrentadas por professores e alunos e as práticas pedagógicas que podem favorecer um ensino mais inclusivo. Busca-se compreender como o sistema educacional tem se estruturado para atender às demandas da inclusão e quais são os principais obstáculos ainda presentes no cotidiano escolar.

A pesquisa será conduzida por meio de uma revisão bibliográfica, com base em estudos teóricos e documentos legais que tratam da inclusão escolar. Segundo Mantoan (2006), a inclusão não se resume à presença física do aluno na escola, mas envolve sua real participação e aprendizado dentro do ambiente escolar. Esse estudo visa contribuir para o debate sobre a necessidade de reformulações pedagógicas, estruturais e atitudinais para garantir a efetivação da educação inclusiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação inclusiva está fundamentada em diversos documentos internacionais e nacionais que estabelecem diretrizes para garantir o acesso à educação de qualidade para todos os alunos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), por exemplo, já destacava que a educação é um direito fundamental. Esse princípio foi reforçado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que estabelece que os Estados devem garantir um sistema

educacional inclusivo em todos os níveis de ensino.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 define a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) estabelece diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Além disso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) reforça a necessidade de adaptações para garantir a acessibilidade e a permanência dos alunos no ambiente escolar.

A inclusão escolar, no entanto, vai além da legislação. Segundo Stainback e Stainback (1999), a inclusão só será efetiva quando a escola adotar uma postura de acolhimento, promovendo metodologias ativas que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes. A mudança de paradigma exige que os professores sejam preparados para trabalhar com a diversidade e que as escolas contem com recursos adequados para atender às necessidades específicas de cada aluno.

METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica, análise documental e estudo de caso. A pesquisa bibliográfica baseou-se em livros, artigos científicos e documentos legais que abordam a inclusão escolar, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015).

A pesquisa adotou a abordagem de estudo de caso para investigar a inclusão escolar nas redes pública municipal e estadual de São Paulo, com ênfase nos desafios vivenciados por professores, estudantes e gestores. A análise contemplou fatores como a superlotação das salas de aula, a carência de suporte especializado, a ausência de mediadores e profissionais de apoio, bem como a escassez de recursos físicos e materiais. Além disso, foi examinada a dinâmica da relação entre escola e família no processo de inclusão.

A pesquisa foi estruturada a partir de relatos de docentes, análises de documentos institucionais e referências legislativas.

A técnica de análise de conteúdo foi aplicada para categorizar os principais desafios e propor alternativas, como a implementação de um modelo de tempo escolar flexível para alunos com deficiência. Dessa forma, a metodologia busca compreender como a inclusão escolar ocorre na prática e apontar caminhos para sua efetivação nas escolas públicas do estado de São Paulo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apontam que, apesar dos avanços legislativos, ainda existem inúmeros desafios na implementação da inclusão escolar. Entre os principais obstáculos identificados, destacam-se:

FORMAÇÃO DOCENTE

A formação dos professores é um dos maiores desafios para a inclusão escolar. Muitos docentes não possuem preparo adequado para trabalhar com alunos com deficiência, o que compromete a qualidade do ensino. Como afirma Mantoan (2006, p. 45), “a inclusão exige que o professor compreenda a diversidade como um valor e não como um problema a ser superado”.

A falta de disciplinas sobre educação inclusiva na formação inicial dos professores e a escassez de cursos de capacitação são fatores que dificultam a implementação de práticas pedagógicas adaptadas. Sem uma formação adequada, os professores enfrentam dificuldades em lidar com diferentes necessidades educacionais e acabam reforçando práticas excludentes.

INFRAESTRUTURA E RECURSOS

Outro grande desafio está na infraestrutura das escolas. Muitas instituições de ensino não possuem acessibilidade física adequada, como rampas, elevadores e banheiros adaptados. Além disso, a falta de materiais didáticos acessíveis, como livros em braile, audiodescrição e tecnologia assistiva, dificulta a aprendizagem dos alunos com deficiência visual ou auditiva.

Segundo Sassaki (1997), a inclusão escolar só será plena quando houver uma adaptação do ambiente escolar às necessidades dos alunos, garantindo que todos possam participar ativamente das atividades pedagógicas.

RESISTÊNCIA E PRECONCEITO

Ainda há resistência à inclusão escolar por parte de gestores, professores e até mesmo das famílias. Alguns pais temem que a presença de alunos com deficiência prejudique o desempenho da turma, enquanto professores sentem-se despreparados para lidar com a diversidade.

Para superar essa resistência, é necessário promover uma mudança cultural dentro das escolas, sensibilizando a comunidade escolar sobre a importância da inclusão. De acordo com Stainback e Stainback (1999), a construção de uma escola inclusiva passa pela valorização das

diferenças e pelo reconhecimento do potencial de cada aluno.

ESTUDO DE CASO: INCLUSÃO ESCOLAR NAS REDES ESTADUAL E MUNICIPAL DE SÃO PAULO

A inclusão escolar na rede pública do estado de São Paulo enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e sociais, evidenciando uma disparidade significativa entre as escolas municipais e estaduais. A diferença na oferta de atendimento especializado, aliada à sobrecarga dos professores e à falta de recursos, compromete a efetividade do ensino inclusivo. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito fundamental e um dever do Estado e da família. No artigo 205, determina que:

"A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1988).

Essa determinação legal reforça que a inclusão escolar não pode ser vista apenas como responsabilidade da escola, mas exige o envolvimento da família e de outras instituições. No entanto, a realidade mostra que muitas famílias transferem integralmente a responsabilidade para os professores, dificultando o processo educacional.

O ABISMO ENTRE AS ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS

A educação inclusiva no estado de São Paulo reflete uma dualidade entre os modelos municipal e estadual de ensino. As escolas municipais, em sua maioria, contam com atendimento especializado centralizado, com salas de recursos multifuncionais e profissionais como psicopedagogos e terapeutas ocupacionais. Entretanto, a distribuição desses serviços é desigual, e muitas escolas não têm acesso adequado a esse suporte.

Já nas escolas estaduais, a situação é mais grave. Não há um sistema estruturado de atendimento especializado para alunos com deficiência, na maioria das escolas, e a responsabilidade recai exclusivamente sobre o professor regente. A falta de um profissional de apoio faz com que o docente tenha que lidar sozinho com uma turma de mais de 30 alunos, incluindo estudantes com deficiência. Essa sobrecarga compromete a qualidade do ensino e inviabiliza um atendimento individualizado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) estabelece que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo

apoio especializado:

"O atendimento educacional especializado será realizado preferencialmente na rede regular de ensino, com apoio especializado necessário." (BRASIL, 1996, Art. 58).

Contudo, essa diretriz não se traduz na prática nas escolas estaduais de São Paulo, onde o professor regente é o único responsável pelo ensino e gerenciamento da turma, sem o suporte adequado.

SUPERLOTAÇÃO E TEMPO ESCOLAR PROLONGADO SEM SUPORTE ADEQUADO

A superlotação das salas de aula é um dos principais entraves para a inclusão escolar. Com turmas numerosas, os professores não conseguem oferecer um atendimento adequado aos alunos com deficiência, que necessitam de estratégias pedagógicas diferenciadas.

Além disso, muitos estudantes com deficiência passam o dia inteiro na escola sem que haja estrutura e suporte suficientes. O modelo de ensino integral, sem adaptações adequadas, pode gerar estresse e desmotivação, comprometendo o aprendizado. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) assegura que a escola deve garantir condições adequadas de ensino:

"É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, garantindo sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis de ensino." (BRASIL, 2015, Art. 27).

Entretanto, o que se observa é uma falta de infraestrutura, ausência de profissionais capacitados e escassez de materiais pedagógicos adaptados.

CASOS DE SURTO E AGITAÇÃO: FALTA DE APOIO AO PROFESSOR

Outro problema recorrente é a falta de assistência ao professor diante de casos de surto ou agitação de alunos com deficiência. Sem um mediador ou profissional de apoio, o docente é obrigado a permanecer na sala de aula com o estudante em crise, enquanto os demais alunos ficam sem

orientação adequada. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece que é dever do Estado garantir atendimento especializado para crianças com deficiência:

"A criança e ao adolescente com deficiência receberão atendimento especializado, garantindo-se-lhes o direito à educação, à saúde e ao desenvolvimento integral." (BRASIL, 1990, Art. 54, §3º).

No entanto, esse atendimento muitas vezes não ocorre na prática, e o professor fica sobrecarregado, sem ferramentas adequadas para lidar com essas situações.

FALTA DE RECURSOS FÍSICOS, MATERIAIS E APOIO DA FAMÍLIA

A precariedade dos recursos físicos e materiais também é um fator que prejudica a inclusão escolar. Em muitas escolas estaduais, faltam materiais impressos acessíveis, recursos lúdicos e equipamentos de tecnologia assistiva, dificultando a adaptação das atividades pedagógicas.

Além disso, a ausência de uma parceria efetiva entre escola e família agrava a situação. Há casos em que os pais não garantem a higiene básica dos filhos, não administram corretamente a medicação prescrita ou não procuram atendimento especializado, como o CAPS (Centro de Atenção Psicossocial). A LDB reforça que a educação deve ser um trabalho conjunto entre escola e família:

"Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na educação básica e de acompanhar seu desenvolvimento escolar." (BRASIL, 1996, Art. 12).

No entanto, na prática, muitas famílias negligenciam essa responsabilidade, sobrecarregando ainda mais a escola.

PROPOSTA DE TEMPO ESCOLAR FLEXÍVEL COMO ALTERNATIVA

O processo de inclusão é desafiador, especialmente pela ausência de suporte adequado nas escolas, uma alternativa viável seria a adoção de um modelo de tempo escolar flexível para alunos com deficiência. Respeitando as particularidades de cada estudante e garantindo um percurso escolar

mais humanizado e eficaz.

Entre as possibilidades, destaca-se:

Jornada adaptada: Redução e ou flexibilização do tempo de permanência na escola para alunos que não tem o suporte adequado.

Atendimento interdisciplinar: Estabelecimento de parcerias com serviços como CAPS e centros de reabilitação, integrando saúde e educação.

Turmas reduzidas e ensino personalizado: Organização do currículo em módulos, possibilitando um ensino mais individualizado e adequado às necessidades de cada aluno, com turmas com menores quantidades de estudantes.

Espaços alternativos de aprendizagem: Criação ou fortalecimento de ambientes como salas sensoriais ou de relaxamento dentro da escola, promovendo atividades diversificadas além da sala de aula tradicional. Vale ressaltar que algumas unidades já contam com esse espaço, conhecido como sala de recursos multifuncionais, conduzidas por profissionais especializados.

Essa proposta não pretende substituir o direito à inclusão plena, mas sim oferecer um caminho mais possível dentro da realidade enfrentada pelas escolas, enquanto políticas públicas mais robustas e estruturadas ainda não são implementadas de forma eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar, embora garantida por lei, ainda está distante da realidade cotidiana de muitas escolas públicas em São Paulo. A superlotação, a falta de apoio especializado e a ausência de diálogo efetivo entre escola e família são entraves persistentes. Para superar esses desafios, é urgente investir em políticas públicas comprometidas, melhorar a infraestrutura, formar continuamente os professores e adotar práticas pedagógicas mais flexíveis, como a ampliação do tempo escolar.

Mais do que cumprir normas, é preciso garantir que os alunos com deficiência sejam realmente acolhidos e tenham condições de aprender com dignidade. Isso só será possível com o envolvimento de toda a comunidade escolar e o fortalecimento de uma cultura de inclusão que vá além do discurso. Afinal, construir uma escola inclusiva é também um compromisso ético com a equidade e com o direito de todos à educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, Espanha, 1994.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE IMPORTANCE OF VISUAL ARTS IN BASIC EDUCATION

BARBARA GODOY MARQUES BERTOLINO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles (2018); Professora de Ensino Fundamental I – Polivalente – na EMEF Castro Alves

RESUMO

As artes visuais desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, influenciando de maneira significativa o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural dos estudantes da educação básica. Longe de serem meras atividades recreativas, as práticas artísticas promovem a construção de saberes relevantes para a formação integral do indivíduo, pois estimulam a percepção estética, a sensibilidade, a criatividade, a capacidade de expressão e o pensamento crítico. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo discutir a importância das artes visuais no currículo escolar, abordando sua função como linguagem simbólica e instrumento de mediação na relação do aluno com o mundo ao seu redor. Com base em uma revisão bibliográfica fundamentada em autores como Ana Mae Barbosa, Lev Vigotski e Fayga Ostrower, são apresentados argumentos que evidenciam o potencial das artes visuais como campo de conhecimento autônomo e interdisciplinar. O texto também vê as contribuições específicas da arte para o crescimento de habilidades mentais, como pensar em coisas abstratas e fazer críticas, além de aumentar a consciência cultural e pessoal dos alunos, principalmente em um lugar social cheio de trocas simbólicas e diversidade cultural. Ao nos deixar expressar sozinhos ou grupo, a arte aumenta nossa autoestima, incentiva a empatia e promove respeito às diferenças. Além dos benefícios, o artigo mostra os principais desafios encarados na educação, como a pouca atenção dada pela instituição a

questão da escassez de materiais didáticos e a necessidade da formação regular para professores. Também fala sobre papel da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um instrumento que percebe valor das artes na educação; mas cuja aplicação depende de políticas públicas reais. A pesquisa conclui destacando a urgência de uma abordagem pedagógica integradora, crítica e criativa, que reconheça as artes visuais como parte essencial da formação cidadã, preparando os estudantes para atuarem de forma sensível, reflexiva e transformadora na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Artes Visuais; Educação Básica; Criatividade; Expressão; Currículo.

ABSTRACT

The visual arts play a fundamental role in the teaching-learning process, significantly influencing the cognitive, emotional, social and cultural development of basic education students. Far from being mere recreational activities, artistic practices promote the construction of relevant knowledge for the individual's integral formation, as they stimulate aesthetic perception, sensitivity, creativity, capacity for expression and critical thinking. In this context, this article aims to discuss the importance of the visual arts in the school curriculum, addressing their function as a symbolic language and a mediation tool in the student's relationship with the world around them. Based on a bibliographical review based on authors such as Ana Mae Barbosa, Lev Vigotski and Fayga Ostrower, arguments are presented that highlight the potential of the visual arts as an autonomous and interdisciplinary field of knowledge. The text also looks at the specific contributions of art to the growth of mental skills, such as thinking about things in an abstract way and being critical, as well as increasing students' cultural and personal awareness, especially in a social place full of symbolic exchanges and cultural diversity. By letting us express ourselves alone or as a group, art increases our self-esteem, encourages empathy and promotes respect for differences. In addition to the benefits, the article shows the main challenges faced in education, such as the lack of attention given by the institution to the issue of the scarcity of teaching materials and the need for regular training for teachers. It also talks about the role of the Common National Curriculum Base (BNCC) as an instrument that recognizes the value of the arts in education, but whose application depends on real public policies. The research concludes by highlighting the urgency of an integrative, critical and creative pedagogical approach that recognizes the visual arts as an essential part of citizen education, preparing students to act in a sensitive, reflective and transformative way in contemporary society.

Keywords: Visual Arts; Basic Education; Creativity; Expression; Curriculum.

INTRODUÇÃO

A arte sempre teve um lugar especial no caminho da humanidade. Desde os primeiros desenhos nas cavernas até as expressões artísticas atuais, como os grandes desenhos na rua; os grafites; instalações; e a arte digital, as imagens visuais têm sido usadas como modos de mostrar, lutar, documentar o histórico e se comunicar. Elas não somente mostram a verdade, mas também fazem ela nova, recontam e mudam o sentido do mundo com base nas vidas, culturas e verdades de cada pessoa ou grupo. Nesse sentido, a arte visual se revela como uma linguagem universal e atemporal, acessível mesmo àqueles que ainda não dominam a linguagem verbal, sendo especialmente relevante no contexto escolar.

Na educação, as artes visuais transcendem o papel de meras atividades decorativas ou complementares. Elas ocupam uma posição estratégica no processo de ensino-aprendizagem por promoverem o desenvolvimento integral dos estudantes, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, motores, sociais e culturais. Através da arte, os alunos exploram diferentes materiais, técnicas e linguagens, experimentam sensações, expressam sentimentos, constroem narrativas visuais e desenvolvem o pensamento crítico e simbólico. Ao desenhar, pintar, esculpir ou compor imagens digitais, por exemplo, o estudante mergulha em processos criativos que mobilizam múltiplas áreas do conhecimento e estimulam a reflexão sobre si mesmo, o outro e o mundo.

Vivemos em uma sociedade amplamente visual, marcada por um fluxo constante e acelerado de imagens — sejam elas transmitidas pela televisão, redes sociais, publicidade, jogos ou plataformas digitais. Nesse contexto, o letramento visual se torna tão essencial quanto a alfabetização tradicional. A habilidade de interpretar criticamente imagens, compreender mensagens implícitas, reconhecer símbolos culturais e produzir conteúdo visuais com sentido e intencionalidade é uma exigência da contemporaneidade. A arte, nesse cenário, deixa de ser vista apenas como expressão e passa a ser entendida como linguagem indispensável à formação cidadã.

No entanto, mesmo diante de sua evidente relevância, o ensino das artes visuais na educação básica ainda enfrenta inúmeros desafios. Entre eles, destaca-se a desvalorização institucional da disciplina, muitas vezes considerada secundária em relação a áreas mais “conteudistas” como matemática ou língua portuguesa. Soma-se a isso a falta de infraestrutura adequada, a escassez de materiais, a ausência de projetos pedagógicos consistentes e a carência de formação específica de muitos profissionais da área. Essas barreiras contribuem para a manutenção de um modelo educacional que negligencia o potencial transformador da arte.

Este artigo propõe uma reflexão aprofundada sobre as múltiplas dimensões e contribuições das artes visuais no processo educativo. Busca-se compreender como essa linguagem pode colaborar para o desenvolvimento integral dos estudantes, bem como identificar os entraves que dificultam sua efetiva valorização nas escolas. Para tanto, será realizada uma revisão teórica baseada em autores reconhecidos como Ana Mae Barbosa, Lev Vigotski, Fayga Ostrower, entre outros pesquisadores que se dedicaram ao estudo da arte e da educação. Além disso, será considerada a Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta as práticas pedagógicas no Brasil e que reconhece formalmente as artes como uma das áreas do conhecimento.

A partir dessa análise, pretende-se defender a ideia de que o ensino das artes visuais deve ser compreendido como direito de todos os alunos e como componente essencial para a formação de sujeitos críticos, criativos, sensíveis e capazes de interagir com o mundo de maneira ética e significativa.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Contribuições Cognitivas e Emocionais

As artes visuais constituem uma linguagem complexa que articula percepção, emoção e pensamento, funcionando como ponte entre a experiência sensível e o conhecimento racional. Para Barbosa (2002), é fundamental que o ensino de arte vá além da reprodução de imagens, promovendo uma leitura crítica da realidade visual que cerca os alunos. Ao decodificar elementos visuais — como forma, cor, linha, textura e espaço — o estudante aprende a perceber o mundo de maneira mais aguçada e sensível. Isso amplia sua capacidade de análise e estimula o desenvolvimento da imaginação e da inteligência visual.

O pensamento artístico envolve processos mentais sofisticados, como abstração, síntese e comparação. Segundo Vigotski (2001), a atividade artística, ao utilizar símbolos e significados culturais, atua como uma das principais ferramentas de mediação entre o indivíduo e o meio social. Por meio da produção de imagens, o aluno se apropria da realidade e a reinterpreta com base em sua vivência pessoal, revelando sua identidade e seu contexto sociocultural. Esse processo favorece tanto o desenvolvimento da consciência crítica quanto a construção de uma visão de mundo mais empática e plural.

Além disso, pesquisas na área da neuroeducação demonstram que a prática artística ativa simultaneamente múltiplas áreas do cérebro, conectando funções emocionais, sensoriais e cognitivas. O uso de cores vibrantes, texturas táteis, contrastes visuais e movimentos manuais favorece o desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa, da atenção e da memória de longos prazos. Esses benefícios impactam diretamente a capacidade de aprendizagem em outras disciplinas, tornando o ensino de artes visuais uma aliada poderosa na promoção do desenvolvimento integral do estudante.

Outros estudos, como os de Hanna Damásio e Howard Gardner, também reforçam a importância das artes para o desenvolvimento de múltiplas inteligências. Gardner, em especial, defende que a inteligência espacial e a intrapessoal são fortemente mobilizadas na produção visual,

pois envolvem percepção estética, expressão emocional e raciocínio visual-espacial — elementos muitas vezes negligenciados na educação tradicional.

CRIATIVIDADE E EXPRESSÃO PESSOAL

As artes visuais representam um dos espaços mais livres e subjetivos dentro do ambiente escolar. Num sistema educacional marcado por avaliações padronizadas, metas rígidas e pouco espaço para a experimentação, a arte surge como uma oportunidade rara para que os alunos se expressem de forma autêntica, criem sem medo do erro e experimentem o inédito. Desenhar, pintar, fotografar, construir colagens ou trabalhar com softwares de criação gráfica digital são formas de construir sentido sobre a própria existência e o mundo.

Ostrower (2004) diz que a criatividade não é um dom só, mas uma habilidade que pode ser aprendida por qualquer pessoa, especialmente em lugares que apoiam a liberdade do pensamento e a valorização da experiência própria. Ao fazer uma obra visual, o aluno ensina a escolher, explicar escolhas suas escolhas, correr riscos e aceitar os resultados como parte seu crescimento pessoal. Esse processo ajuda também para construir a autoestima e firmar a identidade. Produzir arte visual é muitas vezes um jeito de dar voz a sentimentos que ainda não encontram palavras, promovendo o autoconhecimento e a empatia. Ao mesmo tempo, a arte deixa que o aluno tenha contato com diferentes culturas e contextos, promovem respeito à diversidade e olhar bem os patrimônios artísticos da humanidade.

Também, a habilidade criativa conquistada pela arte visual vai para outras partes da vida. Em um mundo que sempre muda rápido, a chance de dar ideias novas, pensar fora do padrão e criar é muito valorizada em várias áreas do trabalho. Então investir no aprendizado das artes visuais é também apoiar o futuro dos alunos como agentes criativos de mudar a sociedade.

INTERDISCIPLINARIDADE E CULTURA VISUAL

As artes visuais têm um potencial extraordinário para o trabalho interdisciplinar. A linguagem visual pode ser integrada ao ensino de praticamente todas as áreas do conhecimento, contribuindo para a contextualização dos conteúdos e para a construção de uma aprendizagem significativa. Por exemplo, ao estudar as proporções do corpo humano em aulas de desenho, os alunos mobilizam conceitos de geometria e proporção (Matemática). Ao abordar os estilos artísticos e suas relações com contextos históricos, a arte se cruza com História e Sociologia. Já as experiências com cor, sombra e luz podem dialogar diretamente com conteúdo de Física e Ciências Naturais.

Essa aproximação entre áreas favorece a aprendizagem por projetos e o desenvolvimento de competências mais amplas. Segundo Hernández e Ventura (1998), a organização curricular por meio de projetos interdisciplinares que envolvem a arte amplia a construção do conhecimento de

forma colaborativa e multifacetada. Essa abordagem rompe com a fragmentação dos saberes e propõe um olhar mais integrado sobre o processo educativo.

Em tempos de cultura digital e bombardeamento visual constante, o letramento visual se torna indispensável. Crianças e jovens estão imersos em um universo de imagens — memes, vídeos curtos, fotografias, avatares e infográficos — que influenciam diretamente suas opiniões, hábitos de consumo e visão de mundo. Saber interpretar criticamente essas imagens é um passo essencial para formar cidadãos capazes de resistir a manipulações, discursos de ódio e estereótipos visuais.

Ensinar arte é, portanto, ensinar a ver com atenção, a questionar o que está por trás das imagens e a produzir conteúdo visuais que respeitem a ética e a diversidade. Esse tipo de alfabetização estética forma estudantes mais críticos, conscientes e responsáveis diante do mundo visual que os cerca.

DESVALORIZAÇÃO DA DISCIPLINA E FORMAÇÃO DOCENTE

Apesar das inúmeras contribuições das artes visuais para o desenvolvimento humano, a disciplina ainda sofre com um processo histórico de desvalorização dentro das escolas. Em muitos casos, as aulas de arte são consideradas supérfluas ou são ministradas de maneira improvisada, sem a devida integração ao currículo. Essa visão equivocada reduz as potencialidades da arte e dificulta sua consolidação como componente formador da cidadania.

O problema se agrava com a falta de formação específica de muitos professores que atuam na área. A ausência de uma formação sólida em didática, história da arte, técnicas visuais e tecnologias criativas limita as possibilidades pedagógicas nas salas de aula. Além disso, as oportunidades de formação continuada são escassas, e os cursos oferecidos nem sempre acompanham as transformações contemporâneas do campo artístico.

Para superar esses entraves, é necessário repensar os investimentos em políticas públicas voltadas à educação artística, promovendo cursos de atualização, seminários, intercâmbios culturais e a valorização do profissional de arte-educação. Também é essencial incluir a arte como eixo estruturante nos projetos político-pedagógicos das escolas, assegurando seu protagonismo e rompendo com sua marginalização histórica.

FALTA DE RECURSOS E INFRAESTRUTURA

Um dos obstáculos mais recorrentes enfrentados pelos professores de artes visuais é a escassez de recursos materiais e infraestrutura adequada. Muitos docentes atuam em salas sem espaço físico adequado, sem acesso a materiais básicos como tinta, pincel, papel, ou a tecnologias digitais, como computadores com software de edição e impressoras para trabalhos gráficos. Isso

limita a diversidade de experiências visuais possíveis e restringe a aplicação de propostas pedagógicas mais inovadoras.

Essa realidade é ainda mais preocupante em regiões com baixos índices socioeconômicos, onde a desigualdade afeta diretamente a oferta de ensino de qualidade. Nessas situações, a criatividade e o comprometimento dos professores tornam-se ferramentas essenciais para garantir que os alunos tenham algum contato com a arte. O uso de materiais alternativos e recicláveis, a criação de murais colaborativos e a realização de oficinas com artistas locais têm sido estratégias importantes de resistência e valorização das artes visuais.

A pandemia de COVID-19 também revelou a importância da mediação tecnológica no ensino de arte. Plataformas virtuais, tutoriais online, aplicativos de desenho e ferramentas colaborativas passaram a compor o repertório dos educadores, ampliando horizontes e democratizando o acesso a conteúdo criativos, mesmo em ambientes com limitações físicas.

O PAPEL DA BNCC E AS PERSPECTIVAS FUTURAS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, representa um marco importante para a valorização das artes na educação brasileira. Ao reconhecer as artes como uma das áreas do conhecimento e ao dividir sua abordagem em quatro linguagens — artes visuais, música, teatro e dança —, o documento aponta para uma compreensão ampla e integrada da formação estética dos estudantes. No campo das artes visuais, a BNCC contempla diferentes formas de criação, como desenho, colagem, instalação, arte digital, gravura, escultura, fotografia e cinema.

No entanto, a efetivação das diretrizes propostas pela BNCC ainda depende de uma série de condições estruturais e pedagógicas. É necessário um alinhamento entre os sistemas de ensino, as gestões escolares e os educadores para que as propostas não fiquem apenas no plano teórico. A formação de professores, a produção de materiais didáticos adequados e o fortalecimento de redes de apoio são fundamentais para que a arte seja efetivamente inserida no cotidiano escolar.

As perspectivas futuras para o ensino das artes visuais são promissoras, desde que se promova uma mudança de mentalidade. É preciso reconhecer que a arte não é apenas uma ferramenta complementar, mas um campo de conhecimento essencial para a formação de sujeitos criativos, sensíveis e críticos. Incorporar a arte de forma estruturada e contínua ao currículo escolar é uma estratégia para formar estudantes mais preparados para os desafios do século XXI — capazes de criar, dialogar, interpretar e transformar o mundo em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As artes visuais devem ocupar um lugar central e estratégico na educação básica, não como um elemento periférico ou meramente decorativo, mas como um componente essencial da formação humana em sua totalidade. Mais do que uma disciplina curricular, a arte representa uma forma de conhecimento singular que articula emoção, razão e imaginação, promovendo uma abordagem pedagógica mais sensível, inclusiva e transformadora. A valorização das artes visuais implica compreender que o desenvolvimento de competências artísticas está diretamente ligado à construção de sujeitos críticos, criativos, sensíveis e capazes de dialogar com a complexidade do mundo contemporâneo.

O espaço da arte na escola deve ser garantido com intencionalidade pedagógica, recursos adequados e valorização profissional. Ao proporcionar experiências estéticas diversificadas, a educação artística contribui significativamente para a ampliação da percepção, o fortalecimento da identidade, o estímulo ao pensamento simbólico e o desenvolvimento de capacidades expressivas e comunicativas. Tais competências são fundamentais para que o estudante possa compreender, interpretar e intervir no mundo de forma ética, criativa e empática. Assim, as artes visuais colaboram com a construção de uma escola mais democrática, que valoriza a diversidade cultural, o protagonismo dos alunos e o respeito às diferenças.

Promover o ensino de arte é também promover uma educação mais significativa, onde o conhecimento não se limita à memorização de conteúdos, mas se constrói a partir da experiência sensorial, da emoção, do fazer e do imaginar. A arte convida o aluno a pensar com o corpo, com os sentidos e com a subjetividade. Ela rompe com a rigidez dos modelos tradicionais de ensino e abre espaço para o improviso, a experimentação, o risco criativo e a pluralidade de interpretações. Em tempos marcados por crises sociais, ambientais, culturais e econômicas, mais do que nunca precisamos de sujeitos capazes de criar mundos possíveis — e a arte é, talvez, uma das ferramentas mais potentes para alimentar essa transformação.

Acreditar no potencial das artes visuais na educação é, portanto, um ato de resistência, sensibilidade e esperança. Em um cenário educacional muitas vezes dominado por lógicas quantitativas, avaliações padronizadas e práticas conteudistas, defender a presença da arte nas escolas é reafirmar o valor do subjetivo, do imaginário e da expressão pessoal como dimensões fundamentais do processo formativo. É resistir à ideia de que apenas conteúdos mensuráveis têm valor e reconhecer que o desenvolvimento integral do ser humano exige espaço para a experimentação, o sensível e o estético.

Reconhecer que o sensível, o poético e o estético são formas legítimas de conhecer o mundo é aceitar que o conhecimento não se limita à lógica ou à racionalidade. O olhar artístico, ao mesmo

tempo crítico e criativo, permite que o sujeito compreenda realidades complexas, perceba nuances, estabeleça conexões simbólicas e reflita sobre si mesmo e sobre o outro. A arte desenvolve uma inteligência que vai além do intelecto, promovendo empatia, percepção ampliada e abertura ao novo. Nesse sentido, o fazer artístico se configura como prática cognitiva e afetiva, ampliando os horizontes da aprendizagem.

Formar cidadãos plenos não se resume à transmissão de conteúdos disciplinares ou à preparação para exames. Exige cultivar o olhar atento, a escuta ativa, a sensibilidade diante das diferenças, a empatia diante das dores alheias e a imaginação diante dos desafios do presente. Também exige fomentar o desejo de criar, de pertencer e de agir coletivamente. As artes visuais, ao estimular a expressão individual e o diálogo com o coletivo, tornam-se ferramentas fundamentais para a construção de uma educação mais crítica, inclusiva e transformadora. Por tudo isso, sua presença nas escolas não deve ser opcional, mas garantida como um direito inalienável de todos os estudantes.

As artes visuais precisam ser reconhecidas como parte indissociável de uma educação verdadeiramente humanizadora, que compreenda o estudante em sua totalidade — corpo, mente, emoção e espírito. Uma escola que valoriza a arte é uma escola que reconhece o potencial criador de cada indivíduo e aposta na construção de uma sociedade mais sensível, ética e colaborativa. Defender a arte é defender uma escola viva, pulsante, plural e aberta ao inesperado. É acreditar que, mesmo em tempos de adversidade, a criação estética pode reacender a esperança, abrir novos caminhos e inspirar futuros mais justos e sustentáveis.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

DAMÁSIO, Hanna. **O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Mercè. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso 24 abr. 2025.

O USO DE REFORÇADORES POSITIVOS NO ENSINO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

THE USE OF POSITIVE REINFORCERS IN TEACHING CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES

BRUNA DANTAS DE MEDEIROS DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID (2024); Pós-graduanda em Análise Comportamental Aplicada (ABA) pela Faculdade de Minas – FACUMINAS (2025); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pela Prefeitura Municipal de São Paulo na EMEF Prof. Aldo Ribeiro Luz.

RESUMO

A aprendizagem infantil é um processo dinâmico que pode ser influenciado por diversos fatores, incluindo aspectos emocionais, sociais e cognitivos. Crianças com dificuldades de aprendizagem frequentemente enfrentam desafios que afetam sua motivação e engajamento, tornando essencial a aplicação de estratégias pedagógicas eficazes. Os reforçadores positivos emergem como um instrumento valioso para incentivar a participação ativa dos alunos, promovendo um ambiente de ensino mais acolhedor e estimulante. Esses reforçadores podem assumir diferentes formas, desde elogios verbais até recompensas tangíveis, e sua aplicação estratégica contribui significativamente para a superação de obstáculos acadêmicos. Este artigo explora a relevância dos reforçadores positivos no ensino de crianças com dificuldades de aprendizagem, abordando seus fundamentos teóricos, os benefícios observados na prática educacional, a relação entre motivação e desempenho escolar, a implementação de estratégias eficazes, os desafios enfrentados pelos educadores e as implicações para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos alunos. O objetivo é demonstrar como o uso adequado dessa abordagem pode fortalecer a autoconfiança dos estudantes e proporcionar um aprendizado mais significativo.

Palavras-chave: Reforçadores positivos; Motivação para aprendizagem; Aprendizagem.

ABSTRACT

Children's learning is a dynamic process that can be influenced by various factors, including emotional, social and cognitive aspects. Children with learning difficulties often face challenges that affect their motivation and engagement, making the application of effective pedagogical strategies essential. Positive reinforcers have emerged as a valuable tool for encouraging active student participation, promoting a more welcoming and stimulating teaching environment. These reinforcers can take different forms, from verbal praise to tangible rewards, and their strategic application contributes significantly to overcoming academic obstacles. This article explores the relevance of positive reinforcers in teaching children with learning difficulties, addressing their theoretical foundations, the benefits observed in educational practice, the relationship between motivation and school performance, the implementation of effective strategies, the challenges faced by educators and the implications for students' academic and socio-emotional development. The aim is to demonstrate how the appropriate use of this approach can strengthen students' self-confidence and provide more meaningful learning.

Keywords: Positive reinforcers; Learning motivation; Learning.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem na infância é um processo que envolve múltiplas dimensões, incluindo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. No contexto escolar, é comum que algumas crianças apresentem dificuldades para assimilar determinados conteúdos, o que pode impactar seu desempenho acadêmico e sua autoestima. Diante desse cenário, a utilização de estratégias pedagógicas que incentivem o engajamento e a persistência dos alunos torna-se essencial para promover uma aprendizagem mais eficaz e significativa.

Os reforçadores positivos, fundamentados na teoria do condicionamento operante, são ferramentas que podem contribuir de maneira expressiva para o progresso das crianças que enfrentam desafios no aprendizado. Eles consistem no reconhecimento e na valorização dos esforços e conquistas dos alunos, proporcionando um ambiente mais estimulante e motivador. Além de potencializar o desempenho acadêmico, os reforçadores positivos atuam no fortalecimento da autoconfiança e da autorregulação emocional, promovendo uma relação mais saudável com o processo de aprendizagem.

A implementação de reforçadores positivos no ambiente escolar não se restringe apenas ao reconhecimento do sucesso, mas envolve a construção de um espaço onde os alunos se sintam encorajados a superar suas dificuldades. A personalização dessas estratégias de acordo com as necessidades individuais de cada estudante é um fator determinante para que sua aplicação seja eficaz. Dessa forma, é possível garantir que o ensino seja inclusivo e favoreça o desenvolvimento integral das crianças.

Este artigo explora a relevância dos reforçadores positivos no ensino de crianças com dificuldades de aprendizagem, abordando diferentes aspectos dessa prática. Para isso, serão

discutidos seus fundamentos teóricos, os benefícios observados, a relação entre motivação e desempenho, estratégias para sua implementação, desafios enfrentados pelos educadores e as implicações dessa abordagem para o desenvolvimento dos estudantes.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DOS REFORÇADORES POSITIVOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O conceito de reforço positivo tem suas bases na teoria do condicionamento operante de B.F. Skinner, que enfatiza a importância das consequências no comportamento humano. De acordo com essa perspectiva, ações seguidas de recompensas tendem a ser repetidas, enquanto aquelas que não recebem reforço positivo podem ser abandonadas. No contexto educacional, esse princípio se traduz na valorização das conquistas dos alunos, incentivando a persistência e a dedicação ao aprendizado. A utilização de reforçadores positivos não apenas estimula a motivação intrínseca, mas também favorece a construção de uma autoimagem positiva, essencial para crianças que enfrentam dificuldades acadêmicas.

Conforme exposto por Skinner (1953, p. 15), o reforço positivo ocorre quando um determinado comportamento é seguido pela introdução de um estímulo prazeroso, resultando no aumento da probabilidade de sua repetição. Esse princípio se fundamenta na noção de que ações acompanhadas por consequências favoráveis tendem a ser fortalecidas, tornando-se mais frequentes ao longo do tempo (SKINNER, 1953, p. 19).

Além do embasamento na psicologia comportamental, os reforçadores positivos são respaldados por estudos da neurociência educacional. Pesquisas indicam que o cérebro libera dopamina, um neurotransmissor associado à sensação de prazer e recompensa, quando um indivíduo recebe reconhecimento por suas ações. Esse processo fortalece as conexões neurais relacionadas ao aprendizado, tornando o ensino mais eficaz. Assim, a aplicação consciente de elogios, incentivos e pequenas recompensas pode potencializar o desempenho dos alunos, criando um ambiente propício à aprendizagem.

Outro aspecto relevante é a relação entre reforçadores positivos e o desenvolvimento socioemocional. Crianças com dificuldades de aprendizagem frequentemente enfrentam baixa autoestima e ansiedade em relação ao desempenho escolar. O uso de reforçadores positivos contribui para a redução desses sentimentos negativos, promovendo um senso de pertencimento e valorização no ambiente escolar. Quando os alunos percebem que seus esforços são reconhecidos, sentem-se mais encorajados a persistir diante dos desafios, tornando-se mais resilientes.

A aplicação dos reforçadores positivos deve ser planejada de forma criteriosa, considerando as particularidades de cada aluno. Diferentes tipos de reforços – sociais, tangíveis e simbólicos –

podem ser utilizados, dependendo do perfil da criança e da situação de aprendizagem. O reforço social, como elogios e gestos de aprovação, pode ser altamente eficaz para muitos alunos, enquanto recompensas tangíveis, como adesivos ou tempo extra em atividades preferidas, podem ser mais motivadoras para outros. O equilíbrio na utilização dessas estratégias é fundamental para evitar dependência excessiva de recompensas externas.

Ainda no campo dos fundamentos teóricos, a teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, destaca a importância do envolvimento ativo do aluno no processo educacional, ressaltando que novos conhecimentos são mais bem assimilados quando associados a experiências positivas e reforçados por incentivos adequados. Inserida no campo da psicologia cognitivista, essa abordagem enfatiza os processos mentais envolvidos na aquisição, organização e utilização do conhecimento, demonstrando que a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas em um contexto dinâmico de interações e estímulos. Dessa forma, ao estruturar novas informações a partir de conhecimentos prévios, o aluno constrói significados mais sólidos e duradouros, tornando o aprendizado mais relevante e efetivo.

> [...] processo da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição, e tem como objetivo identificar os padrões estruturados dessa transformação. É uma teoria particular, cuja asserção central é a de que ver, ouvir, cheirar etc., assim como lembrar, são atos de construção que podem fazer maior ou menor uso dos estímulos externos, dependendo da circunstância, isto é, das condições pessoais de quem realiza o processo. (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 13).

Por fim, os reforçadores positivos devem ser incorporados de maneira ética e equilibrada na prática pedagógica. É essencial que o professor compreenda que o objetivo não é apenas recompensar o bom desempenho, mas sim criar um ambiente favorável ao aprendizado, no qual os alunos sintam-se valorizados e estimulados a superar suas dificuldades. A adoção dessa perspectiva contribui para a construção de uma cultura educacional mais inclusiva, centrada no desenvolvimento integral da criança.

BENEFÍCIOS DOS REFORÇADORES POSITIVOS NO ENSINO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A implementação de reforçadores positivos no ensino de crianças com dificuldades de aprendizagem gera benefícios significativos tanto no âmbito acadêmico quanto no emocional. Um dos primeiros impactos observados é o aumento da motivação dos alunos, que passam a associar o esforço e a dedicação ao reconhecimento e ao sucesso. Esse engajamento facilita a superação de barreiras cognitivas e amplia as oportunidades de aprendizado, reduzindo a frustração associada às dificuldades acadêmicas.

> Um processo de aprendizagem significativa tem início quando uma expressão simbólica, que é apenas potencialmente significativa, isto é, não tem ainda significado

> real para o aluno, é a ele apresentada. Esta expressão é então relacionada de modo substantivo (e consequentemente interage) com as ideias relevantes na estrutura cognitiva do aluno. No final do processo, surge o produto da interação que constitui o significado da expressão simbólica aprendida (um conteúdo cognitivo diferenciado) e que surgirá sempre que a expressão for reapresentada. (ARAGÃO, 1976, p. 22).

Outro benefício relevante está na melhoria do comportamento em sala de aula. Crianças que recebem reforçadores positivos tendem a desenvolver maior autocontrole e disciplina, pois percebem que suas atitudes têm consequências diretas no ambiente escolar. Além disso, a valorização dos pequenos progressos cria um ciclo de reforço que estimula a adoção de comportamentos adequados, promovendo um clima escolar mais harmonioso.

Os reforçadores positivos também contribuem para a construção da autoconfiança dos alunos. Crianças que frequentemente experienciam fracassos acadêmicos podem desenvolver uma visão negativa de suas capacidades, o que compromete seu desempenho escolar. O reconhecimento constante de suas conquistas, mesmo que pequenas, fortalece sua autoestima e as encoraja a persistir em seus esforços, favorecendo uma relação mais positiva com a aprendizagem.

A socialização e a cooperação entre os estudantes também são beneficiadas pelo uso de reforçadores positivos. Quando os professores incentivam atitudes como a colaboração e o respeito mútuo, os alunos desenvolvem habilidades socioemocionais essenciais para sua formação. A criação de um ambiente em que todos se sentem valorizados e apoiados gera impactos positivos no convívio escolar, reduzindo comportamentos competitivos e promovendo a empatia.

Os efeitos dos reforçadores positivos estendem-se para além da sala de aula. Crianças que experimentam um ambiente educacional encorajador tendem a levar essa perspectiva para outras áreas de sua vida, fortalecendo sua resiliência diante de desafios futuros. A aprendizagem torna-se uma experiência mais prazerosa e significativa, preparando os alunos para uma trajetória acadêmica e pessoal mais bem-sucedida.

A RELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO ESCOLAR

A motivação é um fator determinante para o sucesso educacional e está diretamente relacionada ao desempenho dos alunos. Crianças que se sentem motivadas a aprender demonstram maior empenho, persistência e interesse nas atividades escolares, o que reflete positivamente em sua evolução acadêmica. Quando os reforçadores positivos são utilizados de maneira eficaz, eles funcionam como estímulos que despertam o entusiasmo pela aprendizagem e incentivam a busca por novos conhecimentos.

Diferentes teorias psicológicas explicam a relação entre motivação e aprendizado, sendo a teoria da autodeterminação uma das mais relevantes. Segundo essa perspectiva, a motivação pode ser classificada em intrínseca e extrínseca. Segundo Skinner (2011), a motivação intrínseca ocorre

quando a criança se envolve com o aprendizado por interesse próprio e satisfação pessoal, enquanto a motivação extrínseca depende de fatores externos, como recompensas e incentivos. O uso adequado de reforçadores positivos pode fortalecer ambos os tipos de motivação, criando um ambiente escolar mais estimulante.

As crianças que enfrentam dificuldades de aprendizagem muitas vezes apresentam níveis reduzidos de motivação, pois podem se sentir incapazes de acompanhar o ritmo da turma ou frustradas com a recorrência de erros. Quando esses alunos são incentivados por meio de reforçadores positivos, ocorre uma mudança significativa na forma como percebem seu próprio progresso. Pequenos sucessos passam a ser valorizados, e o medo do fracasso é minimizado, permitindo um avanço mais consistente.

Outro aspecto relevante é que a motivação influencia diretamente a capacidade de concentração e retenção de informações. Alunos motivados demonstram maior disposição para participar das atividades propostas, desenvolvendo habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e autonomia no aprendizado. Dessa forma, os reforçadores positivos não apenas promovem a permanência dos alunos na escola, mas também contribuem para que sua experiência educacional seja mais enriquecedora e proveitosa.

Diante dessas considerações, fica evidente que a motivação desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem. Ao aplicar reforçadores positivos de maneira estratégica, os professores podem transformar o ambiente escolar em um espaço mais acolhedor e encorajador, proporcionando melhores condições para que os alunos superem suas dificuldades e alcancem seu pleno potencial.

ESTRATÉGIAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DOS REFORÇADORES POSITIVOS

A utilização eficaz dos reforçadores positivos no ensino exige planejamento cuidadoso e uma abordagem sensível por parte dos educadores. Cada aluno possui características e necessidades específicas, o que torna essencial a escolha de estratégias adequadas ao seu perfil e ao contexto de ensino. Dessa forma, os incentivos utilizados devem ser realmente significativos, contribuindo de maneira autêntica para a motivação e o desenvolvimento acadêmico.

Uma das estratégias mais eficientes no uso do reforço positivo é o elogio verbal. Quando o professor reconhece o esforço e o progresso dos alunos por meio de palavras encorajadoras, ele fortalece sua autoestima e estimula uma atitude mais confiante em relação ao aprendizado. No entanto, para que esse reconhecimento seja efetivo, é fundamental que o elogio seja específico e sincero, destacando as conquistas reais da criança. Dessa maneira, o aluno compreende que seu

empenho tem valor e que o aprendizado é um processo contínuo, em que cada avanço deve ser celebrado.

Além do elogio verbal, outra estratégia amplamente utilizada é o uso de recompensas simbólicas, como adesivos, selos de mérito ou certificados de reconhecimento. Esses elementos visuais funcionam como estímulos adicionais, especialmente para crianças que respondem melhor a reforços concretos. Entretanto, é fundamental que tais recompensas sejam aplicadas com equilíbrio. O excesso de estímulos externos pode gerar dependência, fazendo com que os alunos busquem o aprendizado apenas em troca de recompensas, em vez de desenvolverem a motivação intrínseca.

A valorização da autonomia do aluno também representa uma forma eficaz de reforço positivo. Quando a criança tem a oportunidade de escolher entre diferentes atividades ou de participar ativamente da construção do seu processo de aprendizagem, ela desenvolve um maior senso de controle e responsabilidade sobre sua evolução acadêmica. Essa estratégia permite que os alunos se sintam protagonistas de sua jornada educacional, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso.

Outro aspecto fundamental na implementação dos reforçadores positivos é a criação de um ambiente de aprendizagem encorajador. Professores que demonstram empatia, acolhimento e confiança em seus alunos contribuem para a construção de um espaço onde os estudantes se sentem seguros para errar, aprender e evoluir. Um ambiente positivo e motivador reduz a ansiedade em relação ao desempenho acadêmico e favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, essenciais para a superação das dificuldades de aprendizagem.

Portanto, a aplicação dos reforçadores positivos deve ser conduzida de maneira equilibrada e contextualizada, sempre considerando as particularidades de cada aluno. Quando utilizados de forma planejada, esses incentivos tornam-se ferramentas poderosas para fortalecer a motivação, a autoconfiança e o desempenho escolar, proporcionando uma experiência educacional mais enriquecedora e transformadora.

DESAFIOS NA UTILIZAÇÃO DOS REFORÇADORES POSITIVOS

Embora os reforçadores positivos sejam amplamente reconhecidos como uma estratégia eficaz para potencializar o aprendizado e a motivação dos alunos, sua aplicação exige um planejamento criterioso para evitar possíveis impactos negativos. O uso inadequado ou desproporcional desses estímulos pode comprometer o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, tornando-os excessivamente dependentes de recompensas externas para manter seu engajamento nas atividades escolares.

Um dos desafios mais recorrentes na utilização dos reforçadores positivos é o risco de sua aplicação excessiva. Quando os alunos passam a associar o aprendizado exclusivamente a recompensas externas, há uma diminuição da motivação intrínseca, ou seja, do interesse espontâneo e genuíno pelo conhecimento. Isso pode gerar uma mentalidade na qual o estudante apenas se empenha quando há um benefício imediato, dificultando o desenvolvimento do prazer pela aprendizagem e a capacidade de persistir diante de desafios sem a necessidade de estímulos externos constantes.

Outro aspecto desafiador diz respeito à necessidade de personalização dos reforçadores. Cada criança possui um perfil de aprendizagem distinto e responde de maneira diferente aos estímulos oferecidos. O que pode ser altamente motivador para um aluno pode não ter o mesmo efeito sobre outro. Diante disso, os professores devem conhecer profundamente seus estudantes, observando suas reações e ajustando as estratégias conforme suas necessidades e características individuais. O uso de um reforço padronizado pode não apenas ser ineficaz para alguns alunos, mas também gerar desigualdades na sala de aula.

Além da personalização, é essencial que os reforçadores positivos sejam aplicados de forma equilibrada, coexistindo com momentos de correção e aprimoramento. O incentivo ao bom desempenho não deve substituir a orientação pedagógica necessária para que os alunos compreendam seus erros e evoluam continuamente. O reforço positivo precisa ser acompanhado de feedbacks construtivos, permitindo que o estudante enxergue suas dificuldades como parte natural do processo de aprendizagem, e não como obstáculos intransponíveis. O feedback tem portanto, a finalidade de ajudar o aluno a reconhecer seus erros, aprimorar seu desempenho, encontrar soluções para corrigir equívocos e desenvolver plenamente seu potencial (MASON e BRUNING, 2003).

Outro desafio relevante está na necessidade de alinhar os reforçadores positivos com objetivos educacionais de longo prazo. Para que essa abordagem seja eficaz, é fundamental que os professores não apenas motivem os alunos a curto prazo, mas também incentivem a construção de competências como autonomia, autoconfiança e resiliência. Dessa forma, o reforço positivo se transforma em uma ferramenta de desenvolvimento integral, preparando as crianças para enfrentar desafios futuros com segurança e determinação.

Diante desses desafios, torna-se evidente que a implementação dos reforçadores positivos requer uma abordagem cuidadosa e reflexiva. O sucesso dessa estratégia depende não apenas da escolha dos estímulos adequados, mas também da forma como são aplicados e combinados com outras práticas pedagógicas. Ao buscar um equilíbrio entre motivação e autonomia, os educadores poderão transformar os reforçadores positivos em aliados poderosos no processo de ensino e aprendizagem.

IMPLICAÇÕES DOS REFORÇADORES POSITIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

O impacto dos reforçadores positivos transcende os limites do aprendizado acadêmico, influenciando significativamente o desenvolvimento socioemocional das crianças. Quando o esforço e a dedicação dos alunos são reconhecidos de forma contínua, cria-se um ambiente de valorização que fortalece a resiliência, a persistência e a autoconfiança. Esses aspectos são fundamentais para que os estudantes aprendam a lidar com desafios, compreendam que erros fazem parte do processo de aprendizado e desenvolvam uma atitude mais proativa diante das dificuldades.

Além de estimular o progresso acadêmico, a aplicação dos reforçadores positivos contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Quando os alunos percebem que seus esforços são reconhecidos e valorizados, tendem a se sentir mais pertencentes ao grupo e motivados a participar das atividades escolares. Esse reconhecimento também favorece a construção de relações interpessoais mais saudáveis, promovendo a cooperação e a empatia entre colegas e professores.

Outro efeito positivo dessa abordagem é o incentivo ao desenvolvimento da autonomia e da autorregulação emocional. Crianças que recebem reforços positivos adequados aprendem a monitorar e ajustar seus comportamentos para alcançar seus objetivos, desenvolvendo habilidades essenciais para sua vida acadêmica e social. O reforço positivo, quando utilizado estrategicamente, ajuda os alunos a compreenderem que a motivação e o esforço são fatores determinantes para o sucesso, tornando-os mais independentes e preparados para enfrentar desafios futuros.

A longo prazo, os alunos que vivenciam um ambiente de aprendizado positivo demonstram maior interesse pelo conhecimento e uma atitude mais engajada em relação aos estudos. Essa postura não apenas favorece o rendimento escolar, mas também influencia sua trajetória educacional e profissional. Indivíduos que cresceram em um contexto em que seus esforços foram incentivados tendem a demonstrar maior resiliência e iniciativa em diversas áreas da vida, enfrentando dificuldades com mais segurança e determinação.

Portanto, as implicações dos reforçadores positivos vão muito além do estímulo ao aprendizado imediato. Quando bem aplicados, eles se tornam um elemento essencial na formação integral dos alunos, promovendo não apenas o sucesso acadêmico, mas também o desenvolvimento de competências emocionais e sociais que serão fundamentais ao longo de toda a sua vida. Ao reconhecer e valorizar o esforço das crianças, os educadores não apenas potencializam sua aprendizagem, mas também contribuem para a construção de cidadãos mais confiantes, responsáveis e preparados para os desafios da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de reforçadores positivos no ensino de crianças com dificuldades de aprendizagem representa uma abordagem pedagógica poderosa, capaz de transformar a experiência educacional em um processo mais motivador, inclusivo e significativo. Ao reconhecer e valorizar o esforço dos alunos, essa estratégia não apenas impulsiona o aprendizado acadêmico, mas também contribui para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e da resiliência, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

Quando aplicados de maneira equilibrada e personalizada, os reforçadores positivos incentivam a persistência dos alunos e estimulam uma atitude mais engajada diante dos desafios. O reconhecimento dos avanços individuais, seja por meio de elogios, recompensas simbólicas ou incentivo à autonomia, fortalece a confiança dos estudantes em suas próprias capacidades, tornando-os mais propensos a buscar novos aprendizados e a superar dificuldades com determinação. No entanto, a aplicação dessa estratégia exige um planejamento cuidadoso, garantindo que os estímulos não gerem dependência excessiva e que contribuam, de fato, para a construção da motivação intrínseca.

O papel do professor nesse processo é indispensável, pois cabe a ele criar um ambiente de aprendizagem positivo, acolhedor e estimulante. A forma como os educadores utilizam os reforçadores positivos influencia diretamente o comportamento e a motivação dos alunos, tornando essencial a escolha de estratégias alinhadas às necessidades individuais de cada criança. Além disso, o equilíbrio entre incentivo e orientação pedagógica é fundamental para garantir que o aprendizado ocorra de maneira contínua e significativa.

Dessa forma, a adoção consciente e bem planejada dos reforçadores positivos pode transformar a trajetória educacional dos alunos, proporcionando-lhes oportunidades mais ricas de crescimento e aprendizado. Quando utilizados de maneira estratégica, esses estímulos não apenas potencializam o desempenho acadêmico, mas também promovem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais para a vida. Assim, investir em práticas pedagógicas que valorizam o esforço e a evolução dos estudantes se torna um caminho promissor para uma educação mais humanizada, eficiente e transformadora.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. M. R. **Teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel:** sistematização dos aspectos teóricos fundamentais. 1976. 109 f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Educação de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1976. Disponível em https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/43738. Acesso 02 mar. 2025.

MASON, B. e BRUNING, R. **Providing Feedback in Computer-based Instruction: What the Research tells us,** 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/247291218_Providing_Feedback_in_Computer-based_Instruction_What_the_Research_Tells_Us. Acesso 07 mar. 2025.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

SKINNER, B. F**. Sobre o beharviorismo.** São Paulo. Cultrix, 2011.

CONSIDERAÇÕES RELEVANTES ACERCA DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS NO COTIDIANO EDUCACIONAL

RELEVANT CONSIDERATIONS ABOUT THE INCLUSION OF DEAF CHILDREN IN EVERYDAY EDUCATION

CAMILA OLIVEIRA REIS
Licenciatura plena em Pedagogia Uniesp S.A / Faculdade Santa Marina (2009). Especialização em Ludopedagogia Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana (2018).Especialização em - Gestão e Organização da Escola com Ênfase em Coordenação Escolar pelo Instituto Educar Rede (2024).

RESUMO

Por meio da história, é possível notar que, por um longo período, indivíduos com algum tipo de deficiência eram excluídos da sociedade e enfrentavam severas dificuldades. A transformação dessa realidade ocorreu de maneira gradual e resultou em uma nova perspectiva, a qual ainda é bastante recente nas escolas brasileiras e que denominamos educação inclusiva. Essa abordagem reconhece que todos somos diferentes e temos necessidades distintas. A partir dessa visão, entendemos a importância de compreender e respeitar o mundo do próximo. Essa habilidade de reconhecimento veio para enriquecer ainda mais nossa sociedade, assim como o ambiente escolar, que está se tornando progressivamente mais aberto e diverso, possibilitando que um número maior de alunos se sinta inserido e acolhido. O presente artigo foi escrito partindo das reflexões sobre as referências bibliográficas levantadas acerca do tema.

Palavras-chave: Inclusão; Educação; Surdez.

ABSTRACT

Throughout history, it is possible to see that, for a long time, individuals with some kind of disability were excluded from society and faced severe difficulties. The transformation of this reality occurred

gradually and resulted in a new perspective, which is still quite recent in Brazilian schools and which we call inclusive education. This approach recognizes that we are all different and have different needs. From this perspective, we understand the importance of understanding and respecting the world of others. This ability to recognize has enriched our society even more, as well as the school environment, which is becoming progressively more open and diverse, enabling more students to feel included and welcomed. This article was written based on reflections on the bibliographical references collected on the subject.

Keywords: Inclusion; Education; Deafness.

INTRODUÇÃO

Neste espaço, abordaremos a importância da inclusão de crianças surdas, ressaltando seu direito a uma educação de excelência, além de garantir que todas as suas habilidades sejam desenvolvidas e reconhecidas.

A proposta é convidar todos a ponderar sobre as questões relacionadas à inclusão de alunos surdos no ambiente escolar, reconsiderando atitudes e as condições em que a educação é disponibilizada para esses estudantes.

Ao considerar essas circunstâncias, busca-se criar um novo padrão de acesso para crianças surdas, valorizando sua cultura e contribuindo para que se tornem adultos confiantes e engajados na sociedade.

Perceber a criança surda como um indivíduo integral é fundamental para que seu crescimento aconteça de maneira saudável e satisfatória. No entanto, para que isso se concretize, é essencial que ela tenha acesso e utilize a Língua Brasileira de Sinais.

Um aspecto crucial abordado neste estudo é a forma de acolher um estudante surdo, reflexões que permeiam a mente de professores e instituições de ensino, uma vez que há preocupação em entender como se realizará esse processo de inclusão.

As dúvidas que surgem são diversas, como, por exemplo, se os professores estão capacitados para atender esse estudante, ou de que forma ele poderá interagir com seus colegas de classe e outros alunos da escola, além do pessoal da instituição de ensino.

Ademais, é fundamental que essa questão seja debatida de maneira abrangente, não apenas quando se anuncia a inclusão de uma criança surda na escola, mas deve ser um esforço coletivo para garantir que a inclusão seja efetiva. Mais importante ainda, é assegurar que essa criança se sinta plenamente integrada à sociedade em que vive.

DESENVOLVIMENTO

Aprender LIBRAS é fundamental para todos, não apenas para as pessoas surdas. Reconhecer isso nos faz entender que os surdos fazem parte da sociedade e têm o direito de serem reconhecidos, além de participarem ativamente de todas as dimensões da vida cidadã, desfrutando de experiências e sendo respeitados por suas singularidades.

É uma vantagem poder interagir com a diversidade, ou seja, a habilidade de compreender e valorizar o próximo, possibilitando o compartilhamento com indivíduos que possuem características distintas das nossas.

Nesse cenário, o apoio educacional e os serviços didáticos, incluindo os especializados quando necessários, não devem limitar ou prejudicar as atividades que os estudantes com deficiência realizam em conjunto com seus colegas em sala de aula. É essencial valorizar a diversidade e assegurar que as intervenções pedagógicas promovam tanto o desenvolvimento social quanto o cognitivo de alunos com e sem deficiência.

A inclusão avança anualmente, trazendo consigo o desafio de assegurar uma educação de qualidade para todas as pessoas. Nas instituições de ensino inclusivas, os estudantes aprendem a lidar com as diferenças e se tornam cidadãos mais solidários. Este modelo propõe um sistema educacional unificado, que ofereça qualidade a todos os alunos, independentemente de terem ou não alguma deficiência e de quaisquer outras condições.

A inclusão é fundamentada em determinados princípios: o reconhecimento das diferenças individuais como características positivas em vez de barreiras, a valorização da diversidade como um elemento essencial para o crescimento coletivo, o direito de todos pertencem a um grupo, e a equidade de valor entre minorias e maiorias. O sucesso da educação inclusiva não depende apenas da habilidade do sistema escolar — que inclui diretores, professores, pais e outros envolvidos — em encontrar soluções para a diversidade presente nas salas de aula, mas também do comprometimento em garantir que nenhum aluno seja excluído devido a particularidades de sua educação.

A Declaração de Salamanca, estabelecida em 1994, defende que o direcionamento de estudantes para instituições especiais ou a criação de turmas exclusivas deve ser a exceção, recomendada somente quando a educação regular não conseguir atender adequadamente às demandas educacionais ou sociais do aluno, e isso tiver sido comprovado de maneira clara. Essa abordagem frequentemente reflete as pressões e expectativas de educadores, sem realmente abordar as necessidades genuínas dos alunos. As razões para essas escolhas geralmente estão ligadas à falta de formação adequada e ao despreparo dos professores. A deficiência de um indivíduo

não deve ser vista, por si só, como um impedimento que limita o pleno desenvolvimento de suas capacidades.

Fonte: https://escolasdobem.com.br/desafios-educacao/. Acesso em: 15 abr. 2025.

O debate sobre a união e a inclusão gera uma série de polêmicas persistentes, envolvendo associações de educadores e profissionais da saúde que se dedicam ao atendimento de pessoas com deficiência, além de paramédicos e outros profissionais.

que atendem terapeuticamente crianças e adolescentes enfrentando dificuldades escolares e de integração social. (Mantoan, 2003, p. 20).

Com base nessa ideia, a instituição de ensino especializada se transformou no local mais escolhido em uma sociedade que exclui, onde os estudantes são segregados com base em suas características distintas.

Ao analisar o funcionamento das instituições de ensino espacial, percebe-se que a maior parte da sociedade prefere evitar o enfrentamento das diversidades, optando por permanecer em sua área de conforto, sem confrontar seus preconceitos e temores.

As instituições de ensino público ainda não suprem adequadamente a diversidade entre seus estudantes, pois persiste uma clara carência de conhecimento entre os integrantes das instituições educacionais.

Fonte: https://eurio.com.br/noticia/16113/desabafo-de-aluna-surda-para-incluir-libras-na-escola-viraliza-nas-redes-sociais.html. Acesso em: 15 abr. 2025.

Certas instituições de ensino públicas estão sugerindo uma transformação nas abordagens pedagógicas. Muitas das partes envolvidas nas escolas reconhecem a urgência de reimaginar a escola como um ambiente de aprendizado e experiências, voltado para preparar os alunos para a realidade do mundo.

Além de reconhecer, é fundamental que haja um empenho em perseguir esse futuro, entendendo que cada indivíduo é relevante e contribui para a construção de uma sociedade.

Essa comunidade se constrói através da criação de ambientes inclusivos, superando as barreiras geradas pelas diversidades e apresentando soluções para que as diferenças deixem de ser um desafio e se transformem em um elo que une uma nova coletividade.

A Declaração de Salamanca (1994) válida os sistemas de educação especial, fundamentando-se na ideia de que as instituições de ensino devem receber todas as crianças, sem distinção de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou de qualquer outra natureza.

Todas as pessoas cujas necessidades estão relacionadas a alguma condição, seja uma deficiência física ou um desenvolvimento cognitivo, têm o direito de participar de programas destinados a todos os alunos, independentemente de suas necessidades.

A escola tem a responsabilidade de oferecer uma educação de excelência a todos, empenhando-se em eliminar práticas discriminatórias, criando ambientes acolhedores e incentivando a inclusão.

É fundamental que a instituição de ensino ajuste seus ambientes para acolher as necessidades de todos os envolvidos, sejam eles estudantes ou educadores, valorizando o ritmo individual e o percurso que cada um realiza em seu aprendizado, ao mesmo tempo em que se opõe às pressões sociais que discriminam o que é visto como diverso.

Uma perspectiva inclusiva está alinhada com os fundamentos que guiam a Escola Plural, cujos princípios se fundamentam na aceitação das diversidades como algo natural. O foco da educação deve ser o fortalecimento das capacidades de cada aluno, evitando a imposição de um único método de aprendizagem que desconsidere as particularidades de cada indivíduo.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer que todas as crianças devem compartilhar o mesmo espaço e, por conseguinte, aprender em conjunto. Portanto, é essencial que elas aprendam lado a lado, sempre que viável, independentemente das diferenças que possam existir entre elas.

Para que a inclusão se torne realidade, é fundamental que se busque criar ambientes apropriados, reestruturar os projetos educacionais e investir na capacitação dos educadores.

Essas práticas e diretrizes devem transcender o princípio que regula a inclusão da educação especial; é essencial que sejam estruturadas e alinhadas aos outros objetivos educacionais.

Essa integração fundamenta-se na equidade. O conceito de integração apoia-se na paridade de direitos e deveres, orientados pelas ações de cada pessoa e pela interação entre os indivíduos. Para que essa dinâmica ocorra, é essencial que os ambientes sejam acolhedores, limitando ao máximo as barreiras ao acesso de todos e valorizando a singularidade de cada um.

A inclusão na educação acontece através de um processo gradual, com iniciativas variadas que podem assumir diversas formas, dependendo das habilidades e desempenhos dos estudantes.

Esse processo educativo está ligado a todos os estudantes, independentemente de possuírem ou não necessidades educacionais específicas enquanto estão na instituição de ensino.

A inclusão no ambiente escolar oferece vantagens a todos, pois proporciona uma nova perspectiva sobre o sistema educacional, ao integrar a diversidade humana. Contudo, isso se tornará realidade apenas com a execução de projetos educacionais que abranjam todos os estudantes.

É fundamental ressaltar que os educadores também requerem uma formação que valorize as variadas abordagens de ensino e aprendizagem, afastando-se de forma definitiva da perspectiva técnica relativa aos métodos e processos educacionais.

Entretanto, é fundamental desfazer estigmas e eliminar preconceitos que, até os dias atuais, excluem e obstaculizam o progresso dos estudantes vistos como diferentes.

A partir de 1960, o Brasil passou a ver o surgimento de instituições como escolas especiais, centros de reabilitação e habilitação, oficinas de trabalho protegidas e clubes sociais.

A Educação Especial e as associações voltadas para ela surgiram como uma forma de apoio às pessoas com necessidades específicas, distinta do sistema educacional regular. Atualmente, uma nova abordagem tem sido proposta, buscando uma forma diferenciada de tratar essa modalidade de ensino. Essa perspectiva está alinhada com a Política Nacional de Educação Especial do MEC (MEC, 1994, p. 17). É fundamental destacar que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais tem como metas os mesmos objetivos que a educação de qualquer indivíduo. Diversas adaptações podem ser necessárias na estrutura e no funcionamento das instituições de ensino, a fim de que esses alunos possam acessar os recursos educacionais de que precisam atingir esses objetivos.

Diante disso, são implementados apoios e serviços educacionais específicos para auxiliar, complementar e, em certas situações, substituir o ensino tradicional, com o objetivo de garantir o aprendizado desse estudante. Esses apoios e serviços são elaborados e executados para oferecer respostas eficazes por parte do sistema educacional e da instituição de ensino, mesmo que de forma especial, às demandas educacionais diferenciadas que alguns alunos apresentam no ambiente escolar onde estão inseridos. As necessidades educacionais especiais são reconhecidas e determinadas com base na interação direta entre o aluno e a educação formal.

É fundamental considerar que, sob essa ótica, as distinções entre as necessidades educacionais especiais e as necessidades educacionais gerais tendem a se reduzir gradualmente, até que as particularidades de cada aluno sejam reconhecidas e atendidas por uma escola inclusiva de excelência. Quando essa condição não é observada, é essencial disponibilizar aos estudantes com necessidades educacionais especiais os recursos educacionais adequados que eles necessitam, a fim de garantir uma experiência escolar satisfatória e prevenir a multiplicação de práticas de discriminação e exclusão, bastante reconhecidas por educadores no Brasil.

Como membros de uma sociedade que almeja a democracia, é fundamental lutarmos por uma educação de excelência acessível a todos. Essa luta não permite exclusões, seja por quais razões forem. Contudo, é essencial que, além dos princípios declarados e das garantias legais, busquemos compreender de maneira profunda as condições efetivas da nossa educação, especialmente a

pública e obrigatória. A partir dessa compreensão, conseguimos identificar e dimensionar os aspectos chave que precisam ser transformados para que se alcance a qualidade desejada na educação.

O engajamento total se inicia na infância, tanto nas aulas quanto nos espaços de lazer e em iniciativas e serviços. Quando crianças com deficiência estão junto a seus colegas, nossas comunidades se tornam mais ricas em termos de compreensão e aceitação de todas as crianças. É fundamental que pressões sejam exercidas sobre os governos globais para abolirem a educação segregada e implementarem políticas de inclusão educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a educação inclusiva ser um direito assegurado por legislação, ainda existem consideráveis obstáculos para sua implementação nas instituições de ensino convencionais, pois muitas escolas ainda não possuem a infraestrutura adequada para atender os alunos e suas particularidades.

A crença predominante era de que esses indivíduos deveriam se ajustar à definição de normalidade. Aqueles que não conseguiam se integrar eram afastados, sendo, portanto, impedidos de acessar o ambiente escolar.

Atualmente, ainda se pode notar que certas áreas da sociedade não compreendem o papel da educação especial. Há quem acredite que ela se restringe apenas a indivíduos com necessidades educacionais específicas. Apesar das diversas transformações ocorridas, torna-se essencial expandir e promover as iniciativas relacionadas ao atendimento de alunos com deficiência, para evitar que as instituições, mesmo que sem intenção, reproduzam ambientes de exclusão.

Assim, a educação especial é, de fato, uma categoria dentro do sistema de ensino. Seu objetivo é assegurar um suporte especializado para os estudantes que têm esse direito, proporcionando-o na rede de ensino convencional.

É fundamental esclarecer, embora isso ainda gere debates consideráveis, a relação entre educação inclusiva e educação especial. Apesar de suas diferenças, essas duas abordagens se complementam.

Assim, a educação inclusiva visa estabelecer ambientes adequados para acolher alunos com diferentes necessidades, abrangendo desde a administração até a configuração física dos espaços coletivos. Por outro lado, a educação especial complementa esse panorama, inserindo-se nesse contexto, mas oferecendo um atendimento mais direcionado e especializado.

REFERÊNCIAS

FALCÃO, L. A. **Surdez, cognição visual e Libras: estabelecendo novos diálogos**. Recife: Editora do Autor, 2014.

FERNANDES, E.; KELMAN, C. A. **Surdez e inclusão**. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3.,1998, Foz do Iguaçu. Anais... Foz do Iguaçu: MEC/SEESP, 1998.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio- interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças na escola**. São Paulo: Vozes, 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2014.

SKLIAR, C. **Um olhar sobre a diferença**. Porto alegre: Mediação, 2016

VIEIRA, C. R. **Bilinguismo e Inclusão. Problematizando A Questão**. São Paulo: Appris, 2014.

WITT, P. R. **Surdez – Silencio em voo de borboleta.** São Paulo: Movimento,2016.

O PSICOPEDAGOGO NO TRABALHO DE INCLUSÃO ESCOLAR

THE PSYCHOPEDAGOGUE IN SCHOOL INCLUSION WORK

CAMILA PEREIRA RODRIGUES
Graduação em Pedagogia pela Universidade Brasil (2017); Especialista em educação especial pela Faculdade XV de agosto (2019); Psicopedagoga clínica pela Faculdade Paulista de educação (2021); Professora de educação infantil e ensino Fundamental I – na EMEI Magdalena Tagliaferro – Prefeitura do município de São Paulo.

RESUMO

Este artigo analisa os desafios enfrentados pelos psicopedagogos na inclusão escolar nas escolas públicas de São Paulo. A pesquisa aborda a atuação da intervenção psicopedagógica na garantia dos direitos dos alunos com deficiência, baseando-se em teóricos como Mantoan e nas legislações vigentes. Questiona-se se esses direitos são efetivamente respeitados e como o suporte psicopedagógico pode contribuir para sua garantia.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Escolas públicas; Direitos dos alunos; Deficiência; Intervenção psicopedagógica.

ABSTRACT

This article analyzes the challenges faced by psychopedagogues in school inclusion in São Paulo's public schools. The research addresses the role of psycho-pedagogical intervention in guaranteeing the rights of students with disabilities, based on theorists such as Mantoan and current legislation. It questions whether these rights are effectively respected and how psycho-pedagogical support can contribute to guaranteeing them.

Keywords: School inclusion; Public schools; Students' rights; Disability; Psycho-pedagogical intervention.

Translated with DeepL.com (free version)

INTRODUÇÃO

Analisando o processo de inclusão nas escolas públicas de São Paulo percebi a necessidade de um estudo sobre os desafios encontrados pelos psicopedagogos. Neste artigo abordarei sobre a atuação da psicopedagogia e a garantia e respeito dos direitos dos alunos de inclusão, os quais precisam de suporte psicopedagógico que contribuam para garantia dos seus direitos no âmbito escolar, a partir das fundamentações teóricas como de Mantoan e as leis vigentes que asseguram o direito da pessoa com deficiência, nos questionamos se os direitos dos alunos com deficiência são respeitados e garantidos no ambiente escolar? Como o apoio psicopedagógico pode contribuir para a garantia dos direitos dos alunos de inclusão?

Sendo assim, presumindo que o trabalho do psicopedagogo tem como finalidade preparar a comunidade e a família na vida escolar do aluno com o objetivo de promoção da inclusão e dos direitos das pessoas com deficiência.

A escola deve oferecer igualdade de oportunidades para que as crianças com deficiência tenham possibilidades reais de construir seu próprio conhecimento, como agente que participa do mundo que a cerca.

Segundo Mantoan (2005), inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. Inclusão é estar aberto a novos olhares para atender a todos na escola, oferecendo educação de qualidade.

Para entendermos os desafios enfrentados pelas escolas brasileiras em relação à inclusão, apresentarei um breve histórico da inclusão na educação brasileira e as leis que garantem os direitos dos alunos de inclusão tendo como. Em seguida irei discorrer sobre os aspectos históricos da psicopedagogia, diagnóstico psicopedagógico e intervenções inclusivas.

Foi pensando no trabalho psicopedagógico no ambiente escolar, tendo como agente facilitador: o psicopedagogo e a parceria com os profissionais multidisciplinares envolvidos no processo de inclusão que buscamos respostas para as essas indagações.

O PSICOPEDAGOGO NO TRABALHO DE INCLUSÃO ESCOLAR

A Psicopedagogia é considerada a área que investiga o ato de aprender do indivíduo, e por meio deste elabora situações que evidenciem seu conhecimento e a maneira como ele aprende, no entanto "para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos" (FERNÁNDEZ, 1991, p47), ou seja, para a autora é preciso para quem está aprendendo mostrar o que sabe para quem está ensinando e por intermédio desse conhecimento quem ensina também aprende e a partir daí serão feitas as possíveis intervenções.

Segundo Fernández (2011) o aprender acontece desde cedo, no contexto familiar, como um meio de sobrevivência humana, instintiva. A aprendizagem funciona como um processo vincular que depende de ludicidade, interação, assimilação e acomodação. E para dar conta das coisas que esse sujeito não aprende, temos que entender primeiramente como ele aprende, desse modo observar qual a especificidade de seu fracasso.

Do ponto de vista de Massini (2003) a Psicopedagogia contribui com a inclusão na mediação, partindo do que o aluno dispõe na avaliação das possibilidades e principalmente das dificuldades. Na elaboração de recursos que facilitem a aprendizagem do aprendiz.

Na concepção de Cardozo (2011), o psicopedagogo pode auxiliar o professor a perceber quando o aluno apresenta alguma dificuldade de aprendizagem em certas atividades e a partir disso sinalizar o psicopedagogo escolar e eles irão fazer as intervenções necessárias: seja na adequação da metodologia curricular e/ou questões relacionadas aos problemas emocionais, orgânicos ou familiares. Essa parceria do professor e do psicopedagogo é fundamental para um bom desenvolvimento do educando.

Diante do exposto o Estatuto da Pessoa com Deficiência em seu Art.º 3º, diz que para essa lei ser efetiva é necessário que a pessoa com deficiência tenha a sua disposição acessibilidade, desenho universal, recursos de tecnologia assistiva e/ou ajuda técnica e principalmente eliminação de barreiras que impeçam a plena participação da pessoa com deficiência.

De acordo com Bossa (2011) é função da Pedagogia no que se refere a educar, a disponibilizar métodos eficientes para ensinar seu aluno, ou seja, é o pedagogo que acompanha esse aluno na sala de aula, é quem vai mediar e refletir quanto aos métodos de ensino funcionais, porque cada um aprende de uma maneira e pensar em um método que atinja não só os alunos com problemas de aprendizagem, mas todos, independente de suas barreiras. Já o psicopedagogo trata dos problemas de aprendizagem humana, ou seja, a causa do problema de aprendizagem.

Na contemporaneidade a autora fala que a Psicopedagogia lida em compreender os problemas de aprendizagem, de fatores conflitantes causados por questões afetivas ou intelectuais e acabam

refletindo na maneira como o sujeito aprende. Partindo desse ponto de vista é que o psicopedagogo pode contribuir com o trabalho clínico e preventivo, seja na orientação das famílias, quanto na aceitação das limitações de seus filhos, seja com orientações aos professores e alunos.

Segundo Cacciari (2005) a inclusão é uma realidade que as escolas fogem por ser de muita complexidade e também por se tratar de diferentes culturas e situações sociais. Incluir o aluno fictício e rotulá-los pelas limitações é dessa maneira que a escola tradicional acha que está incluindo, ferindo um direito que já foi conquistado.

“Necessariamente, nas dificuldades de aprendizagem que apresenta um sujeito, está envolvido também um ensinante” (FERNÁNDEZ, 1991, p32), ou seja, os problemas de aprendizagem não estão relacionados apenas ao sujeito que está aprendendo, podem estar relacionados a quem ensina e a partir de uma análise do problema ele pode ser prevenido e certamente tratado. Se a equipe escolar rejeita esse aluno ou faz sua inclusão de maneira inadequada, apenas para cumprir o que determina a lei, dificilmente esse problema será solucionado, porque a autora deixa claro que a importância do vínculo entre o ensinante e o aprendente é que contribui de maneira significativa para a aprendizagem.

A Psicopedagogia deixa evidente que só se tem a somar com a inclusão escolar, e que as contribuições da equipe escolar só têm a agregar para um bom diagnóstico do problema de aprendizagem do aluno na perspectiva inclusiva.

De acordo com Bossa (2011), o objetivo do diagnóstico psicopedagógico é distinguir quais fatores estão implicando para a não aprendizagem. Se tratando de uma pessoa com deficiência, a própria deficiência é um fator orgânico que interfere na aprendizagem, mas essa não é a principal causa, além disso, outros empecilhos podem contribuir para que a pessoa não aprenda e o psicopedagogo poderá investigar outros possíveis sintomas que podem atrapalhar a aprendizagem como: violência, baixo rendimento escolar, baixa autoestima, desassossego entre outros que o professor muitas vezes percebe, mas não entende a causa de tal sintoma.

O psicopedagogo com seu olhar diferenciado é quem vai investigar os aspectos familiares, pedagógicos, sociais e cognitivos que podem estar afetando e a partir daí tratar o que está ao seu alcance e encaminhar o que foge da sua alçada. Portanto, o paciente-problema de aprendizagem requer a intervenção de diferentes especialistas (pediatras, neurologista, otorrinolaringologista, fonoaudiólogo, assistente social etc. De acordo com Fernández (1991) a autora ressalta a importância de uma equipe multidisciplinar para ter um bom diagnóstico psicopedagógico.

Na visão de Fernández (1991) para se chegar a um desfecho acerca de uma patologia é preciso observar a relação do sujeito com a aprendizagem e as particularidades de cada um e segundo ela a deficiência não é o fator determinante para a não aprendizagem.

Pain (1989) corrobora com o pensamento de Fernández (1991), só considera problema de aprendizagem perturbações que atentam contra a normalidade deste processo, qualquer que seja o nível cognitivo do sujeito. Desta forma, embora seja frequente uma criança de baixo nível intelectual apresentar dificuldades para aprender, apenas considerei problemas de aprendizagem aqueles que não dependam daquele déficit. Isto quer dizer que os problemas de aprendizagem são aqueles que se superpõem ao baixo nível intelectual, não permitindo ao sujeito aproveitar as suas possibilidades. Segundo a autora é preciso distinguir os problemas de aprendizagem das perturbações que são geradas no âmbito escolar como mal formação do professor, a integração do grupo e os problemas familiares e nestes casos ela ressalta que a psicoterapia em grupo pode ser a solução. (PAIN, 1989 p.13).

Todo diagnóstico psicopedagógico é, em si, uma investigação do que não vai bem com o sujeito em relação a uma conduta esperada" (WEISS, 2016, p.31). Neste panorama é que se elucida a queixa e explica o "porquê" do não aprender ou aprender diferente. Por sua vez, a autora evidencia que para a terapeuta fazer um bom diagnóstico psicopedagógico, é importante observar a história do passado e do presente do sujeito.

Por fim, esclarecidos os fatores que implicam para um bom diagnóstico é hora de desvendar o enigma que interfere na aprendizagem. Além dos meios que facilitam a avaliação, o psicopedagogo precisa ter sua percepção aguçada, para assim poder perceber além da sua capacidade teórica, mas também pela particularidade de cada situação. O diagnóstico psicopedagógico é composto de vários momentos que temporal e espacialmente tomam dimensões diferentes conforme a necessidade de cada caso. (WEISS, 2016, p.39)

Existem inúmeros instrumentos que auxiliam na Avaliação Psicopedagógica, conforme mencionado, a peculiaridade de cada caso é que vai direcionar o terapeuta qual o melhor a ser utilizado e por meio do diagnóstico fazer a devolutiva aos responsáveis, encaminhamentos e as intervenções.

Como vimos, a deficiência por si só não implica no problema de aprendizagem, mediante esta afirmação é que pensamos nas possíveis intervenções do aluno de inclusão. O suporte psicopedagógico entra de maneira casual, recorrendo a jogos, atividades lúdicas, em orientações ao professor regente e o professor de AEE (Atendimento Educacional Especializado), orientações para família e buscando potencializar este aluno, por meio de técnicas psicopedagógicas, estímulos que aperfeiçoem suas habilidades. "Todo ato de inteligência, por mais simples e rudimentar que seja, supõe uma interpretação da realidade externa" ou seja o sujeito adquire novos conhecimentos através do objeto significativo. (FERNÁRDEZ, 1991, P.109).

A intervenção psicopedagógica deve ser direcionada para singularidade de cada sujeito e as estratégias aplicar-se-á conforme suas necessidades e suas novas aprendizagens. Mediante esta

interferência é que possibilitará ao terapeuta aproximação e criação de vínculo com o aprendente, pessoas responsáveis pelo seu ensino aprendizagem e a família.

À vista disso, para se obter sucesso no trabalho psicopedagógico, é importante a escolha dos recursos e das propostas de intervenções desenvolvidas de acordo com a necessidade de cada paciente seja ele de inclusão ou não, porque nesse contexto o que de fato está em jogo é a maneira que esse indivíduo aprende e o psicopedagogo será apenas o mediador para que esse indivíduo se autoconheça e descubra suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível compreender o trabalho do psicopedagogo institucional como preventivo, tendo como objetivo trabalhar com elementos que envolvam a aprendizagem de uma forma prazerosa e significativa. Para isso, o psicopedagogo mais a equipe escolar devem analisar fatores que favorecem ou prejudicam a aprendizagem, lembrando que existe uma série de fatores que podem ocasionar a dificuldade de aprendizagem.

O psicopedagogo institucional orienta possíveis adaptações e organização de currículo para avaliar o aluno no seu processo de desenvolvimento e aquisição da aprendizagem, mas é um indivíduo em desenvolvimento que necessita de estímulo em sua aprendizagem de maneira integral, assim o professores devem criar estratégias que desenvolvam um aprendizado significativo, a família deve trabalhar atitudes relacionadas à educação e a comunidade escolar reavaliar a maneira de conduzir esse processo educativo.

Passamos muito do nosso tempo em ambientes que nos permitem aprender, e esta reconstrução de conhecimento está além do ambiente escolar, do consultório psicopedagógico e do ambiente doméstico, no entanto, o trabalho em conjunto, principalmente com a família, podem contribuir com o desenvolvimento de estruturas cognitivas que favoreçam ao educando e reflitam nos demais aspectos de sua vida, quando bem estimulado na infância. Quanto antes a família perceba o problema de aprendizagem, quanto antes será prevenido e/ou curado.

Na perspectiva do psicopedagogo no processo de inclusão ficou claro o seu papel junto à comunidade escolar, este profissional irá atuar junto às dificuldades de aprendizagem, sejam elas de cunho interno ou externo. A escola por sua vez, pode fazer um plano de ação e contribuir junto às intervenções psicopedagógicas e na elaboração de estratégias de ensino junto aos professores e demais

profissionais da escola, potencializando o aprendizado do educando e ofertando um trabalho de parceria pluridisciplinar.

Deste modo, o psicopedagogo identifica o real problema e direciona para cada área competente e nessa descoberta os envolvidos no processo de inclusão, terão a possibilidade de englobar o sujeito ao qual tem direito de aprender e de permanecer na escola de forma influente e cumprindo seu papel de cidadão.

REFERÊNCIAS

BECHARA, F. R. Direitos e Garantias da pessoa com deficiência: um processo em construção. Revista Deficiência Intelectual, n.1, jul../dez., 2011.

BOSSA, N. A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2015, p9 disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso 04 de jun. 2018.

BRASIL, Estatuto da Pessoa com Deficiência, lei Nº 13.146, Brasília, de 6 de Julho de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial – MEC/SEE/SP, 2001, p79

_____. Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las? São Paulo: Artmed, 2000.

CACCIARI, Fernanda Rodrigues; LIMA, Flávia Teresa De; BERNARDI, Marli da Rocha. Ressignificando a prática: Um caminho para a inclusão. Constr. psicopedag., São Paulo , v. 13, n. 10, 2005 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso 03 jun. 2018.

CARDOZO, Aline Souza Moraes Schroeder, A atuação do Psicopedagogo na escola inclusiva, Niteroi-RJ 2011

_____. Estatuto da criança e do Adolescente. Brasília. Lei 8069, 13 de julho 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo. Cortez.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n 9394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei n 5.692. Brasília: MEC, 1971.

_____. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Imprensa Oficial, Brasília: 1988.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

FERNÁNDEZ, Alicia. A Inteligência Aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANTOAN, M. T. Egler. Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. Silveira. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 5ª Ed. São Paulo. Cortez, 2005.

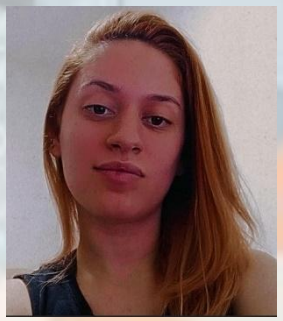
MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. 5ª ed., São Paulo, SP: Cortez, 2005

PAIN, Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PATTO, M H. S. (1993). A produção do fracasso escolar. São Paulo: T. A Queiroz.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J.G. S. at all Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

UUNESCO, Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais, Brasília CORDE, 1994



TEMPO, ESPAÇOS E POTENCIALIDADES DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TIME, SPACES AND POTENTIAL FOR PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

CARINA BRAZ CRISTO DE SOUZA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade São Bernardo do Campo (2019); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Federal do ABC (2023); Especialista em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (2023) Professora de Educação Infantil – na EMEI Jardim Americanopolis.

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão crítica sobre o papel do brincar na Educação Infantil, considerando os elementos tempo e espaço como fundamentais para a valorização das práticas lúdicas no cotidiano pedagógico. A partir de uma abordagem qualitativa e com base em revisão de literatura, o estudo busca compreender como o brincar se manifesta nos diferentes contextos educativos, quais são suas potencialidades para o desenvolvimento integral da criança e de que maneira as condições temporais e espaciais interferem na efetividade dessas vivências. A investigação se apoia em obras de autores clássicos e contemporâneos da Educação e da Psicologia do Desenvolvimento Infantil, com o intuito de fundamentar teoricamente as práticas observadas e propor novos olhares sobre a organização do ambiente educativo. Verificou-se, ao longo da pesquisa, que o tempo destinado ao brincar, assim como a qualidade dos espaços disponibilizados, têm impacto direto sobre a autonomia, a criatividade, a socialização e a construção do conhecimento pelas crianças. A literatura também aponta que a escassez de tempo e espaços inadequados ainda são entraves para a efetivação do brincar como direito e eixo estruturante da Educação Infantil. Conclui-se, assim, que é imprescindível que gestores e educadores repensem as práticas escolares, promovendo ambientes que respeitem o ritmo infantil e que potencializam as experiências lúdicas como forma legítima de aprender e se desenvolver.

Palavras-chave: Brincar; Educação Infantil; Tempo; Espaço; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This article proposes a critical reflection on the role of play in Early Childhood Education, considering the elements of time and space as fundamental for valuing playful practices in everyday teaching. Using a qualitative approach and based on a literature review, the study seeks to understand how play manifests itself in different educational contexts, what its potential is for the integral development of children and how temporal and spatial conditions interfere with the effectiveness of these experiences. The research is based on works by classic and contemporary authors of Education and Child Development Psychology, with the aim of providing a theoretical basis for the practices observed and proposing new perspectives on the organization of the educational environment. Throughout the research, it was found that the time allocated to play, as well as the quality of the spaces provided, have a direct impact on children's autonomy, creativity, socialization and the construction of knowledge. The literature also points out that a shortage of time and inadequate spaces are still obstacles to the realization of play as a right and a structuring axis of Early Childhood Education. The conclusion is that it is essential for managers and educators to rethink school practices, promoting environments that respect children's pace and that enhance playful experiences as a legitimate way of learning and developing.

Keywords: Play; Early childhood education; Time; Space; Child development.

INTRODUÇÃO

A infância é um período da vida marcado por intensas descobertas, aprendizagens e transformações. Nesse contexto, o brincar assume um papel central no desenvolvimento da criança, sendo uma atividade que, além de prazerosa, é profundamente educativa. No entanto, mesmo diante de sua reconhecida importância, ainda é possível observar práticas pedagógicas que limitam ou negligenciam o brincar como um direito e como um eixo estruturante da Educação Infantil. A escolha por investigar o tema “tempo, espaços e potencialidades do brincar na Educação Infantil” surgiu da constatação, tanto em contextos de estágio quanto em experiências práticas, de que muitas instituições de ensino ainda enfrentam dificuldades em garantir às crianças momentos e ambientes adequados para o brincar. Essa realidade motivou o estudo, que busca compreender os fatores que dificultam a implementação efetiva do brincar e discutir alternativas para sua valorização nos ambientes escolares.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a importância do tempo e dos espaços no processo de promoção das atividades lúdicas na Educação Infantil, compreendendo suas potencialidades para o desenvolvimento integral da criança. Como objetivos específicos, pretende-se: a) refletir sobre a concepção de infância e sua relação com o brincar; b) investigar, por meio de revisão bibliográfica, as contribuições do brincar no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança; c) discutir a organização do tempo e do espaço nas instituições de Educação Infantil e seus impactos nas práticas lúdicas; d) identificar possíveis estratégias para a valorização do brincar como eixo curricular.

O presente trabalho inicia-se com uma abordagem sobre os conceitos de infância e brincar, percorrendo os principais referenciais teóricos que fundamentam a importância da ludicidade na Educação Infantil. Em seguida, discute-se a influência do tempo e do espaço na organização das práticas pedagógicas voltadas ao brincar. A última seção do desenvolvimento contempla sugestões e reflexões sobre como as instituições podem transformar seus ambientes e rotinas em favor de experiências mais significativas para as crianças. Por fim, nas considerações finais, são apresentadas as sínteses das ideias discutidas e as contribuições que o estudo pretende oferecer ao campo da Educação Infantil.

Este artigo foi elaborado a partir de uma pesquisa qualitativa de caráter teórico, cujo método adotado foi a revisão de literatura. A escolha dessa metodologia justifica-se pela intenção de conhecer, analisar e discutir o que já foi publicado por diversos autores sobre o tema em questão, com o objetivo de construir uma base sólida para a reflexão crítica proposta neste trabalho. A revisão bibliográfica constitui um procedimento fundamental para a investigação científica, especialmente quando se busca compreender conceitos, identificar lacunas e elaborar novos questionamentos a partir do acúmulo de conhecimento existente. O critério de seleção dos materiais considerou, principalmente, a relevância dos autores no campo da Educação Infantil, a atualidade das publicações e a aderência temática ao problema investigado. Entre os autores que fundamentaram a discussão, destacam-se: Vygotsky, Piaget, Wallon, Kishimoto, Oliveira, Sarmento, Corsaro, Campos e Kramer.

A leitura dos textos foi orientada pela busca de respostas ao problema central da pesquisa: de que forma o tempo e os espaços destinados ao brincar influenciam nas experiências e no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil? A análise dos dados coletados seguiu uma abordagem interpretativa, com base na articulação entre os referenciais teóricos e os objetivos propostos, respeitando os princípios éticos da pesquisa acadêmica e valorizando a pluralidade de ideias presentes na literatura.

TEMPO, ESPAÇOS E POTENCIALIDADES DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. O conceito de infância e o direito ao brincar

A concepção de infância sofreu significativas transformações ao longo da história. Durante muitos séculos, a criança foi vista como um “adulto em miniatura”, sem voz, vontade ou necessidades próprias. Foi apenas a partir dos séculos XVII e XVIII, com o surgimento de novas perspectivas filosóficas e pedagógicas, que a infância passou a ser reconhecida como uma fase específica da vida, com características, potencialidades e direitos próprios. Autores como Jean-Jacques Rousseau, por exemplo, contribuíram para essa mudança de olhar, ao defenderem a valorização das experiências infantis e a necessidade de uma educação pautada no respeito à natureza da criança.

Na contemporaneidade, influenciados pelas contribuições da Psicologia do Desenvolvimento e da Sociologia da Infância, compreende-se que a infância não é apenas uma etapa biológica, mas também uma construção social e histórica. Nesse sentido, a criança é vista como sujeito de direitos, dotada de capacidade de expressão, participação e protagonismo. A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e, posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) no Brasil, reforçam essa concepção ao afirmarem que toda criança tem direito ao lazer, à cultura, ao convívio familiar e comunitário, e, sobretudo, ao brincar.

O brincar, portanto, deixa de ser apenas uma atividade espontânea ou recreativa e passa a ser reconhecido como um direito fundamental da infância. Segundo Kishimoto (2011), o brincar é uma linguagem própria da criança, através da qual ela comunica sentimentos, elabora vivências, constrói significados e desenvolve suas múltiplas dimensões. Brincar é aprender, é se relacionar com o mundo, é experimentar papeis sociais, é criar e imaginar. Nesse sentido, negar à criança o tempo e o espaço para brincar é limitar suas possibilidades de ser e de se desenvolver integralmente.

2. O brincar como eixo estruturante da Educação Infantil

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em seu documento para a Educação Infantil, reforça que o brincar é um dos eixos estruturantes do trabalho pedagógico, ao lado das interações. Essa orientação tem como base a compreensão de que a criança aprende em contextos de experiências significativas, nas quais o brincar ocupa lugar central. Ao brincar, a criança exercita suas habilidades cognitivas, afetivas, motoras, sociais e simbólicas, promovendo um aprendizado que vai além da repetição de conteúdos formais.

Segundo Oliveira (2002), a ludicidade está relacionada à maneira como a criança interpreta o mundo ao seu redor. Ao se envolver com jogos, brincadeiras de faz-de-conta, construções e outras formas de exploração lúdica, ela reorganiza suas percepções, atribui novos sentidos à realidade e desenvolve autonomia para interagir com os outros e consigo mesma. Nessa perspectiva, o brincar

não deve ser tratado como um momento de "intervalo" entre as atividades pedagógicas, mas como um tempo legítimo de aprendizagem.

Kishimoto (2011) reforça que o brincar é uma atividade intencional da criança, com estrutura própria, regras e simbolismos. Portanto, ao planejar suas práticas, o educador deve considerar o brincar como parte integrante e essencial da rotina, promovendo situações que valorizem a curiosidade, a imaginação, a iniciativa e a criatividade infantil. Essa abordagem demanda uma postura pedagógica sensível e atenta, que reconhece o brincar como linguagem expressiva e como direito, conforme previsto em documentos legais e normativos.

3. A organização do tempo na rotina escolar

A organização do tempo nas instituições de Educação Infantil é um dos fatores que mais impactam na efetividade das experiências de brincar. Embora a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil recomendem a garantia de tempos flexíveis, que respeitem o ritmo biológico e psicológico da criança, ainda é comum encontrar escolas que estruturam suas rotinas de forma rígida, com horários excessivamente marcados e pouco espaço para a espontaneidade.

De acordo com Campos (2005), o tempo da criança é diferente do tempo do adulto. Enquanto os adultos vivem pautados por compromissos, relógios e produtividade, a criança precisa de tempo para experimentar, repetir, errar e reinventar. O tempo da infância é um tempo de descobertas, que exige disponibilidade e escuta por parte dos adultos. Quando a rotina escolar é excessivamente fragmentada, com atividades cronometradas e transições abruptas, as possibilidades de brincar de forma livre e significativa são reduzidas.

Nesse sentido, Kramer (1999) propõe uma reestruturação da concepção de tempo escolar, de modo que as atividades não sejam vistas como compartimentos estanques, mas como experiências integradas e inter-relacionadas. O tempo do brincar deve ser garantido não apenas como um momento específico da rotina (o "tempo do parque" ou "recreio"), mas como uma dimensão presente em todas as práticas pedagógicas. O educador, por sua vez, precisa estar atento ao tempo das crianças, criando pausas, prolongando brincadeiras, permitindo que as ações se desdobrem de maneira orgânica e respeitosa.

4. Espaços de brincar: entre o físico e o simbólico

Os espaços onde a brincadeira acontece também são fundamentais para a qualidade da experiência infantil. Quando falamos em espaços de brincar, não nos referimos apenas ao ambiente físico, mas também aos contextos simbólicos e culturais nos quais as crianças estão inseridas. Um espaço de

brincar pode ser um parque, uma sala de aula, um canto da casa ou mesmo um território imaginário criado no faz-de-conta.

Sarmento (2004) destaca que o espaço educativo deve ser compreendido como um ambiente de possibilidades, onde a criança possa se movimentar, explorar, criar e interagir. Isso implica pensar a sala de aula como um lugar multifuncional, que não se limita ao uso de carteiras enfileiradas ou de recursos didáticos tradicionais. A organização do espaço deve considerar a acessibilidade dos materiais, a diversidade de propostas e a liberdade de circulação.

Além disso, Corsaro (2011), ao estudar a cultura entre pares, mostra que as crianças criam seus próprios significados nos espaços que ocupam, transformando-os constantemente por meio da brincadeira. Assim, mesmo espaços aparentemente neutros ou "sem função" podem ser ressignificados pelas crianças, desde que haja abertura e reconhecimento da sua capacidade criadora.

O desafio para os educadores está em garantir ambientes que estimulem a imaginação, o movimento, a convivência e o respeito às individualidades. Para isso, é preciso abandonar a ideia de controle absoluto do espaço e permitir que ele seja, de fato, apropriado pelas crianças. Isso inclui a valorização de ambientes externos, áreas verdes, brinquedos não estruturados e materiais diversificados que favoreçam a invenção.

5. Desafios e perspectivas para a valorização do brincar

Apesar dos avanços nas políticas públicas e no campo acadêmico, ainda há muitos desafios para consolidar o brincar como prática efetiva e valorizada nas instituições de Educação Infantil. Entre esses desafios, destaca-se a resistência de algumas equipes pedagógicas, que ainda associam o brincar à perda de tempo ou à ausência de objetivos claros. Soma-se a isso a pressão por resultados escolares precoces, que muitas vezes levam à antecipação de conteúdo do Ensino Fundamental em detrimento das práticas lúdicas.

Outro entrave é a formação dos professores. Muitos cursos de formação inicial ainda oferecem uma visão tecnicista e conteudista da educação, sem explorar adequadamente os fundamentos da ludicidade e da infância como tempo de vivência e experimentação. A formação continuada, nesse cenário, torna-se um caminho essencial para promover mudanças de concepção e de prática.

No entanto, é importante reconhecer também os avanços e as perspectivas positivas. O fortalecimento das redes de colaboração entre educadores, as pesquisas acadêmicas sobre a temática e o crescente reconhecimento do brincar como direito vêm contribuindo para a construção de um novo olhar sobre a infância. Projetos pedagógicos que valorizam a escuta das crianças, que

promovem a coautoria das experiências e que constroem ambientes lúdicos e afetivos mostram que é possível transformar a realidade educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo refletir sobre o brincar na Educação Infantil, enfatizando a importância do tempo e dos espaços para a efetivação dessa prática como direito e como eixo estruturante do currículo. A partir da revisão de literatura, foi possível compreender que o brincar é uma atividade essencial ao desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e simbólicos.

Verificou-se que a organização do tempo e dos espaços na rotina escolar influencia diretamente na qualidade das experiências de brincar. A rigidez de horários, a fragmentação das atividades e a limitação de espaços lúdicos ainda representam desafios significativos à valorização da ludicidade nas instituições educativas. Por outro lado, práticas pedagógicas que respeitam o tempo da infância e que promovem ambientes acolhedores, diversificados e acessíveis contribuem para uma educação mais humanizada e coerente com os direitos da criança.

Ao longo da discussão, destacou-se também a necessidade de uma mudança de concepção por parte dos educadores e gestores, o que passa pela formação contínua e pela construção coletiva de um projeto pedagógico que tenha o brincar como base. Essa mudança implica reconhecer a criança como sujeito ativo, protagonista de sua aprendizagem, e o educador como mediador sensível, que observa, escuta e interage a partir das demandas e interesses infantis.

Entende-se, portanto, que brincar não é apenas uma forma de passar o tempo na escola, mas sim uma experiência vital que permite à criança expressar-se, experimentar o mundo, desenvolver-se e ser plenamente criança. Que o tempo e o espaço para o brincar sejam, cada vez mais, compreendidos como elementos essenciais da prática educativa, contribuindo para uma infância mais rica, significativa e respeitada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: abr. 2025.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Presidência da República, 1990.

CAMPOS, Maria Malta. Educação Infantil: uma nova oportunidade para a criança brasileira. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 114, p. 9-16, 2001.

CORSARO, William A. Sociologia da infância. Tradução de D. A. da Rocha Lordello e F. Finco. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade: desafios para a Educação Infantil. In: _____. (Org.). *Infância e Educação Infantil: muitos olhares*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 13-28.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean. O julgamento moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio, ou Da Educação. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas sociedades contemporâneas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 80-91, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Livraria Bertrand, 1975.

A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

THE INFLUENCE OF DIGITAL TECHNOLOGIES ON SCHOOL LEARNING: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

CASSIA APARECIDA BARBOSA
Graduação Pedagogia pela Faculdade UNICID (2024); Professora de Educação infantil – no CEI Gumercindo de Pádua Fleury.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades do uso das tecnologias digitais no processo de aprendizagem escolar, por meio de uma abordagem bibliográfica. A pesquisa parte da compreensão de que a cultura digital tem transformado as formas de ensinar e aprender, exigindo mudanças nas práticas pedagógicas e na atuação docente. A análise foi estruturada em quatro eixos: panorama da cultura digital na educação, o papel do professor diante das tecnologias, as desigualdades de acesso e os impactos na aprendizagem, e, por fim, as possibilidades pedagógicas das tecnologias digitais. Os resultados apontam que, embora o uso das tecnologias possa ampliar significativamente as oportunidades de aprendizagem, ainda há entraves relacionados à formação docente, à infraestrutura das escolas e às desigualdades sociais que impedem o acesso equitativo a esses recursos. Destaca-se, contudo, que o uso pedagógico planejado e crítico das tecnologias pode favorecer a personalização do ensino, o engajamento dos estudantes e o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. Assim, conclui-se que a integração das tecnologias digitais na escola exige um compromisso coletivo entre educadores, gestores e políticas públicas, a fim de garantir uma educação mais democrática, inclusiva e conectada com os desafios contemporâneos.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Aprendizagem Escolar; Cultura Digital; Formação Docente; Desigualdade De Acesso.

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the challenges and possibilities of using digital technologies in the school learning process, using a bibliographical approach. The research is based on the understanding that digital culture has transformed the way we teach and learn, demanding changes in pedagogical practices and in teaching performance. The analysis was structured around four axes: the panorama of digital culture in education, the role of the teacher in the face of technologies, inequalities in access and impacts on learning, and finally, the pedagogical possibilities of digital technologies. The results show that although the use of technology can significantly expand learning opportunities, there are still obstacles related to teacher training, school infrastructure and social inequalities that prevent equal access to these resources. It should be noted, however, that the planned and critical pedagogical use of technologies can encourage the personalization of teaching, student engagement and the development of essential skills for the 21st century. The conclusion is that integrating digital technologies into schools requires a collective commitment from educators, managers and public policies in order to guarantee a more democratic, inclusive education that is connected to contemporary challenges.

Keywords: Digital Technologies; School Learning; Digital Culture; Teacher Training; Inequality of Access.

INTRODUÇÃO

A inserção das tecnologias digitais nos espaços escolares tem provocado transformações significativas nas formas de ensinar e aprender. Em um cenário caracterizado pela rapidez das informações e pela presença constante de dispositivos conectados, a educação se vê desafiada a dialogar com a cultura digital e a adaptar suas práticas pedagógicas às exigências contemporâneas. Especialmente após a pandemia de Covid-19, esse movimento foi intensificado, revelando tanto o potencial quanto as fragilidades do sistema educacional diante do uso das tecnologias.

Diante desse contexto, este estudo propõe-se a investigar como os recursos digitais podem impactar o processo de aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio, discutindo suas contribuições e obstáculos a partir de uma revisão bibliográfica. Os objetivos específicos incluem: analisar os principais benefícios e limitações apontados na literatura, compreender o papel do docente na mediação tecnológica e propor caminhos para uma integração eficaz e crítica desses recursos no cotidiano escolar.

Ao considerar a relevância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ambiente educacional, este trabalho parte da seguinte questão norteadora: quais são os principais desafios e possibilidades pedagógicas no uso das tecnologias digitais na aprendizagem escolar? Refletir sobre essa questão é essencial para que educadores, gestores e formuladores de políticas públicas possam construir propostas alinhadas às demandas de uma sociedade cada vez mais digital.

DESENVOLVIMENTO

PANORAMA DA CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO

A cultura digital tem influenciado diretamente os modos de ser, viver, aprender e interagir na sociedade contemporânea. Essa transformação, marcada pela velocidade da informação, pelo uso intensivo das redes digitais e pela convergência de mídias, reflete-se intensamente no campo educacional. De acordo com Santaella (2013), vivemos em uma era de multiplicidade de linguagens e plataformas, na qual o digital atravessa todas as dimensões da vida cotidiana, incluindo os espaços escolares. Assim, a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas instituições de ensino tem se tornado não apenas inevitável, mas essencial.

No contexto pedagógico, o uso das TICs passou a ser visto como estratégia para promover uma educação mais interativa, contextualizada e alinhada aos desafios do século XXI. Kenski (2012, p. 49) argumenta que “as tecnologias, quando integradas ao projeto pedagógico, ampliam as possibilidades de aprendizagem e tornam o processo mais dinâmico e significativo”. Esse cenário exige uma mudança de postura da escola, que precisa dialogar com a linguagem digital dos estudantes e promover o desenvolvimento de competências como criatividade, pensamento crítico, autonomia e colaboração.

Pierre Lévy (1999) introduziu o conceito de "cibercultura" para descrever essa nova realidade sociotécnica, na qual o conhecimento é produzido de forma coletiva e descentralizada. O autor destaca que a inteligência coletiva se constrói a partir da interação entre indivíduos e máquinas, configurando novas formas de produção e circulação do saber. Na perspectiva educacional, isso implica a superação do modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão unilateral de conteúdos, para dar lugar a um modelo colaborativo, participativo e interativo (LÉVY, 1999, p. 117).

No entanto, a inserção das tecnologias digitais na escola não deve ocorrer de maneira acrítica. É necessário que haja intencionalidade pedagógica no uso dos recursos tecnológicos, de modo que eles não sejam apenas ferramentas complementares, mas meios para potencializar os processos de aprendizagem. Valente (2005, p. 14) reforça essa ideia ao afirmar que “o valor educativo das tecnologias está diretamente relacionado ao modo como são utilizadas em situações de aprendizagem”. Portanto, o simples uso de dispositivos digitais não garante uma aprendizagem eficaz; é preciso repensar as práticas pedagógicas em sua totalidade.

A formação docente, nesse sentido, desempenha um papel fundamental. Muitos professores ainda não possuem a preparação adequada para integrar as tecnologias ao seu fazer pedagógico de forma crítica e criativa. Segundo Moran (2013, p. 9), o professor do século XXI precisa atuar como “autor de propostas inovadoras de aprendizagem”, que articulem diferentes mídias, linguagens e metodologias. Essa nova abordagem exige investimentos em políticas de formação continuada, além de apoio institucional e tempo para que os docentes possam planejar e experimentar novas práticas.

Por fim, cabe destacar que a cultura digital não se resume ao uso de tecnologias, mas representa uma nova forma de pensar, comunicar e aprender. Almeida (2021, p. 88) afirma que “a cultura digital implica a construção de novos paradigmas educacionais, nos quais a participação, a autoria e a colaboração são princípios estruturantes”. Nesse sentido, a escola precisa assumir um papel protagonista na formação de sujeitos críticos e atuantes no mundo digital, preparando-os não apenas para o uso das tecnologias, mas para uma vivência ética e consciente nesse novo contexto.

O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

O avanço das tecnologias digitais no contexto educacional impõe uma reconfiguração do papel do professor. De transmissor exclusivo do saber, o educador é convocado a tornar-se mediador do conhecimento, designer de experiências de aprendizagem e facilitador de processos formativos. Para Kenski (2012, p. 53), o educador contemporâneo “não pode mais prescindir da compreensão e da apropriação crítica das tecnologias digitais, pois elas integram a cultura na qual os alunos estão imersos”. Nesse sentido, sua função não se limita ao domínio técnico das ferramentas, mas abrange uma atuação pedagógica intencional, reflexiva e inovadora.

A incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) às práticas docentes exige a superação de modelos tradicionais de ensino. Para tanto, é necessário que o professor compreenda a tecnologia não como um fim, mas como meio para ampliar e diversificar estratégias de ensino. De acordo com Valente (2005, p. 16), “a tecnologia educacional deve estar subordinada ao projeto pedagógico, e não o contrário”. Essa afirmação destaca a centralidade do professor no planejamento didático, no qual os recursos digitais são utilizados de forma articulada com os objetivos de aprendizagem e com a realidade dos estudantes.

No entanto, muitos docentes ainda enfrentam dificuldades para integrar as tecnologias ao seu cotidiano profissional. Entre os principais obstáculos estão a formação inicial deficiente, a ausência de políticas de formação continuada, a sobrecarga de trabalho e a resistência às mudanças metodológicas. Segundo Almeida e Valente (2011, p. 24), “a maioria dos cursos de licenciatura ainda não contempla, de forma sistemática, a reflexão crítica sobre o uso pedagógico das tecnologias”. Esse cenário dificulta a consolidação de uma cultura digital nas escolas e compromete a eficácia das ações voltadas à inovação educacional.

Além disso, a presença das tecnologias digitais na escola exige o desenvolvimento de novas competências docentes. Para Moran (2013, p. 10), o professor precisa dominar três dimensões: o conhecimento do conteúdo, a didática para organizar esse conteúdo e a mediação com as tecnologias. É essa articulação que permite ao educador promover experiências de aprendizagem significativas e alinhadas às exigências do mundo contemporâneo. Moran defende ainda que a postura do educador deve ser aberta à experimentação, ao erro e à construção coletiva do saber, valorizando o protagonismo dos alunos no processo educativo.

A atuação docente nesse novo contexto demanda, portanto, a ressignificação do próprio conceito de ensinar. Ensinar não é apenas transmitir conteúdo, mas criar condições para que o estudante construa sentido, reflita criticamente e aplique o conhecimento em situações reais. Segundo Libâneo (2013, p. 85), “o papel do professor é criar situações didáticas que mobilizem os alunos para aprender, considerando suas necessidades, experiências e modos de pensar”. Ao incorporar as tecnologias digitais de maneira intencional e crítica, o professor potencializa essas situações e amplia as possibilidades de mediação pedagógica.

É preciso destacar ainda que a adoção de tecnologias na prática docente deve estar associada a uma perspectiva ética, crítica e comprometida com a formação integral do sujeito. A simples utilização de plataformas ou aplicativos, sem reflexão sobre suas implicações pedagógicas, pode reproduzir práticas superficiais ou tecnicistas. Como apontam Pretto e Assis (2008, p. 71), “a tecnologia deve ser apropriada pelos professores como linguagem e não apenas como ferramenta, exigindo um novo olhar sobre os processos educativos”. Isso reforça a importância de que a formação dos educadores envolva também o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o uso das tecnologias na educação.

Portanto, o papel do professor na era digital é complexo e multifacetado. Exige formação continuada, abertura ao novo, domínio das linguagens digitais e compromisso com uma educação de qualidade, equitativa e transformadora. Cabe ao educador tornar-se sujeito ativo na construção de práticas pedagógicas inovadoras, que façam da tecnologia uma aliada no processo de ensinar e aprender.

DESIGUALDADES DE ACESSO E SEUS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM

A inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar traz à tona não apenas questões pedagógicas, mas também sociais e estruturais que revelam profundas desigualdades no acesso aos meios digitais. No Brasil, ainda existe uma parcela significativa da população estudantil que não dispõe de recursos mínimos para usufruir plenamente das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), como computadores, tablets ou acesso estável à internet. Essas desigualdades impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social.

Segundo o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2020), cerca de 20% dos domicílios brasileiros não possuem acesso à internet, sendo que a maior parte desses está localizada em áreas rurais ou periféricas. Esse dado revela uma exclusão digital que afeta diretamente o desempenho escolar dos estudantes e amplia as desigualdades educacionais. Para Almeida (2021, p. 91), “o acesso desigual às tecnologias revela-se como um dos principais entraves para a efetivação de uma educação equitativa e inclusiva no cenário contemporâneo”.

Durante o período de ensino remoto emergencial, adotado em decorrência da pandemia de Covid-19, essas disparidades tornaram-se ainda mais visíveis. Estudantes sem acesso à internet ou

com recursos tecnológicos limitados enfrentaram dificuldades para acompanhar as aulas, realizar atividades escolares e manter o vínculo com a escola. De acordo com o Instituto DataSenado (2021), 41% dos estudantes brasileiros relataram dificuldades para acessar conteúdo online durante o ensino remoto, o que evidencia o abismo digital presente no sistema educacional.

Essa situação reflete a necessidade urgente de políticas públicas que garantam não apenas o acesso físico às tecnologias, mas também a formação para seu uso crítico e pedagógico. Como apontam Dourado e Oliveira (2020, p. 34), “a inclusão digital precisa ser compreendida como um direito educacional fundamental, que deve ser assegurado pelo Estado por meio de investimentos em infraestrutura e formação”. Nesse sentido, a democratização do acesso às tecnologias é condição indispensável para a promoção de uma educação de qualidade para todos.

Outro aspecto relevante diz respeito à concepção de acesso. Não se trata apenas de ter um dispositivo ou conexão, mas de poder utilizá-los de forma significativa, crítica e contextualizada. Para Pretto e Assis (2008, p. 76), “o acesso à tecnologia precisa ser ampliado para além do aspecto técnico, envolvendo também o desenvolvimento de competências informacionais e midiáticas que possibilitem a participação ativa do sujeito na cultura digital”. Assim, o desafio educacional contemporâneo envolve tanto a inclusão tecnológica quanto a inclusão pedagógica e cultural.

O papel da escola, nesse contexto, é fundamental. Cabe às instituições de ensino identificarem as desigualdades existentes em seu território e desenvolver estratégias para mitigar seus efeitos. Isso pode incluir a criação de laboratórios de informática acessíveis, a distribuição de materiais impressos para alunos sem acesso digital e o planejamento de atividades que contemplem diferentes realidades. Como destaca Freire (1996, p. 88), “a educação é um ato político”, e deve comprometer-se com a transformação das condições sociais que limitam o pleno desenvolvimento dos sujeitos.

Em síntese, as desigualdades de acesso às tecnologias digitais comprometem a efetivação de uma educação democrática e de qualidade. A superação desse problema exige a articulação entre políticas públicas, gestão escolar e prática docente, com o objetivo de garantir que todos os estudantes tenham as condições necessárias para aprender e se desenvolver plenamente em um mundo cada vez mais digital.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Apesar dos inúmeros desafios enfrentados para a implementação eficaz das tecnologias digitais no contexto escolar, há um vasto campo de possibilidades pedagógicas que essas ferramentas podem oferecer. Quando utilizadas de maneira crítica, criativa e alinhada aos objetivos educacionais, as TICs podem transformar as práticas de ensino, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente, interativo e significativo para os estudantes. Segundo Moran (2013, p. 15), “as tecnologias digitais permitem ao aluno aprender no seu ritmo, com diferentes linguagens, conectando saberes e experiências diversas”.

Uma das principais contribuições das tecnologias está na diversificação das metodologias de ensino. Plataformas digitais, objetos de aprendizagem, recursos audiovisuais, ambientes virtuais e ferramentas de gamificação permitem a personalização do ensino e a construção de trilhas de aprendizagem mais adequadas aos diferentes perfis dos estudantes. Para Valente (2005, p. 19), “as tecnologias educacionais devem ser entendidas como instrumentos que potencializam a autonomia do estudante e permitem múltiplas formas de interação com o conhecimento”.

Esses recursos favorecem a aprendizagem ativa, na qual o aluno deixa de ser um mero receptor de informações e passa a assumir um papel protagonista em seu processo formativo. De acordo com Bacich e Moran (2018), metodologias como a sala de aula invertida, o ensino híbrido e os projetos interdisciplinares encontram apoio nos meios digitais, promovendo maior engajamento e sentido às atividades escolares. A mediação pedagógica, nesse cenário, torna-se mais dinâmica e centrada na resolução de problemas reais, aproximando o conteúdo escolar da vivência cotidiana dos estudantes.

Além disso, o uso pedagógico das tecnologias digitais também contribui para o desenvolvimento de competências essenciais no século XXI, como a colaboração, a comunicação, a criatividade e o pensamento crítico. Conforme destaca a UNESCO (2019), integrar as TICs à educação é fundamental para preparar os alunos para uma sociedade em constante transformação, marcada pela inovação tecnológica, pela economia do conhecimento e pela cidadania digital.

Contudo, para que essas possibilidades se concretizem, é indispensável que as escolas contem com infraestrutura adequada e que os professores estejam devidamente preparados para explorar pedagogicamente os recursos tecnológicos. Kenski (2012, p. 60) enfatiza que “a eficácia do uso das tecnologias na educação não depende exclusivamente das ferramentas, mas do projeto pedagógico em que estão inseridas e da intencionalidade de quem as utiliza”.

Nesse sentido, é fundamental que os educadores compreendam as tecnologias como aliadas e não como ameaças ao seu trabalho. O desafio não está em substituir o professor, mas em fortalecer seu papel como articulador de saberes, capaz de criar ambientes de aprendizagem significativos, onde as tecnologias atuem como mediadoras e não como protagonistas. Como observa Almeida (2021, p. 97), “as tecnologias ampliam as possibilidades de ensinar e aprender, mas é a ação pedagógica que define o seu sentido e valor na prática educativa”.

Portanto, as tecnologias digitais, quando integradas de forma planejada e crítica ao contexto educacional, oferecem vastas possibilidades de inovação pedagógica. Elas não são soluções mágicas para os problemas da educação, mas ferramentas poderosas que, em mãos preparadas, podem contribuir significativamente para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva, criativa e conectada com os desafios do presente e do futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada ao longo deste artigo evidenciou que a integração das tecnologias digitais à educação escolar é um processo complexo, repleto de potencialidades, mas também de desafios significativos. A análise bibliográfica permitiu compreender que a cultura digital vem alterando profundamente as formas de ensinar e aprender, o que exige uma ressignificação dos papéis da escola, do professor e do próprio aluno. A escola do século XXI precisa se abrir às linguagens e às práticas emergentes da sociedade digital, sem, no entanto, negligenciar os princípios pedagógicos que garantem uma educação crítica, inclusiva e transformadora.

As tecnologias digitais, quando utilizadas com intencionalidade pedagógica, contribuem para tornar o ensino mais interativo, significativo e conectado à realidade dos estudantes. Elas permitem o desenvolvimento de metodologias ativas, como a sala de aula invertida e o ensino híbrido, que favorecem a autonomia, o protagonismo estudantil e o aprendizado colaborativo. Além disso, essas ferramentas possibilitam a personalização do ensino, respeitando o ritmo e os estilos de aprendizagem de cada estudante, o que representa um avanço importante na promoção da equidade educacional.

No entanto, é preciso reconhecer que a simples presença das tecnologias na escola não garante melhorias automáticas na aprendizagem. Como apontado por diversos autores, o uso das TICs deve estar articulado a um projeto pedagógico sólido, que valorize o conhecimento construído coletivamente e que se comprometa com a formação integral do sujeito. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental. Cabe a ele planejar, mediar e avaliar as ações pedagógicas que envolvem o uso das tecnologias, sempre com senso crítico e compromisso ético. Para isso, é indispensável investir na formação inicial e continuada dos docentes, de modo que se sintam preparados e seguros para inovar em suas práticas.

Outro ponto central discutido neste trabalho diz respeito às desigualdades de acesso às tecnologias. A exclusão digital é uma realidade que atinge milhares de estudantes no Brasil, principalmente em contextos de vulnerabilidade social. A pandemia de Covid-19 escancarou esse abismo, ao evidenciar que grande parte dos alunos da rede pública não possuía internet de qualidade, nem dispositivos adequados para acompanhar as aulas remotas. Essa situação exige ações concretas por parte do poder público, por meio de políticas educacionais que garantam o direito à conectividade, à infraestrutura e à formação digital de professores e alunos.

Portanto, os desafios são muitos, mas as possibilidades também são amplas. O cenário educacional contemporâneo nos convida a pensar a tecnologia não como vilã ou salvação da educação, mas como uma ferramenta que, se bem utilizada, pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade do ensino. É preciso que escolas, professores, gestores e formuladores de políticas públicas atuem de forma articulada, assumindo a responsabilidade de promover uma educação mais democrática, crítica, criativa e digitalmente inclusiva.

Conclui-se, assim, que a efetiva integração das tecnologias digitais ao processo de aprendizagem escolar depende de uma combinação de fatores: intencionalidade pedagógica, formação docente, infraestrutura adequada e políticas públicas comprometidas com a justiça social. Trata-se de um caminho em construção, que exige reflexão constante, abertura às mudanças e, sobretudo, a centralidade do ser humano em todas as inovações propostas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação e tecnologias digitais: reflexões e práticas em tempos de pandemia**. São Paulo: Paulus, 2021.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologia no processo de formação de professores: reflexões sobre as mudanças e os desafios**. Campinas: Papirus, 2011.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CGI.br – COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Domicílios 2020: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**. São Paulo: CGI.br, 2021. Disponível em: https://cetic.br/pesquisa/domicilios/. Acesso em: 20 mar. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação e pandemia: desigualdades, ausências e urgências**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 36, n. 2, p. 33–48, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2013.

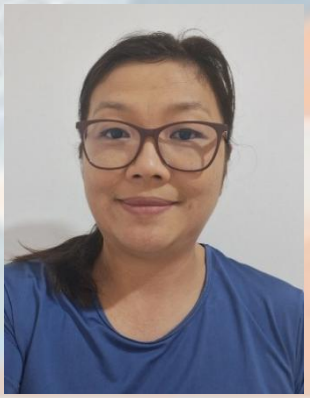
PRETTO, Nelson De Luca; ASSIS, Angela. **Educação, cultura e tecnologias: aproximações**. Salvador: EDUFBA, 2008.

UNESCO. **Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444_por. Acesso em: 15 mar. 2025.

VALENTE, José Armando. **Tecnologia e formação de professores: o contexto da sociedade, da informação e da aprendizagem**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2005.

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM

AFFECTIVITY AND LEARNING



CINTIA SHIZUKA NAKAYAMA EZAWA
Graduação em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes (2009); Especialista em Psicopedagogia Institucional, na área da Educação pela Faculdade Aldeia Carapicuíba, (2011); Professora de Educação Infantil – CEI Juscelino Kubistchek de Oliveira.

RESUMO

O trabalho apresentado tem como objetivo mostrar a importancia da afetividade no enisno e aprendizado, sendo possível conhecer o conceito, perceber a contribuição que tem no ensino e ainda ser usado como condutor nas práticas pedagógicas . A afetividade assume um papel essencial na apropriação da linguagem feita pela criança, influenciando na atribuição de sentidos e valores, em que o aluno vai conferir ao ato de aprender. Também sugere uma reflexão na questão sobre o professor como o principal mediador do afeto no processo ensino-aprendizagem, demonstrando que essa dimensão pode facilitar o convívio do aluno e desenvolvendo do mesmo, incluiinso o progresso físico, mental e moral. O trabalho foi baseado em ideias de diferentes autores que abordam o tema afetividade, o qual, torna possível o aprimoramento nas relações interpessoais. Deste modo, acredita-se que o afeto fortalece relações de confiança, se tornando totalmente pertinente e significativo nas práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Ensino e Aprendizagem; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The aim of the work presented is to show the importance of affectivity in teaching and learning, making it possible to get to know the concept, realize the contribution it makes to teaching and also use it as a driver in pedagogical practices. Affectivity plays an essential role in the child's appropriation of language, influencing the attribution of meanings and values to the act of learning. It also suggests a reflection on the teacher as the main mediator of affection in the teaching-learning process, demonstrating that this dimension can facilitate the student's coexistence and development, including

physical, mental and moral progress. The work was based on the ideas of different authors who address the subject of affectivity, which makes it possible to improve interpersonal relationships. In this way, it is believed that affection strengthens relationships of trust, becoming totally pertinent and significant in pedagogical practices.

KEYWORDS: Affectivity; Teaching and Learning; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

CONCEITO AFETIVIDADE

De acordo com o minidicionário Luft (2010), afetividade é qualidade de afetivos, sentimentos. A palavra afeto vem do latim affectur (afetar, tocar) sendo o elemento primordial da afetividade, o afeto representa o “sentimento de amizade” afeiçoado.

Afetividade é um tema amplo e pode ser avaliado por diferentes pontos de vistas. Assim sendo é relevante analisar a afetividade e sua utilidade partindo de uma visão pedagógica.

Deste modo a pesquisa discursa a perspectiva de diferentes autores os quais relatam a importância do tema.

AFETIVIDADE SEGUNDO VYGOTSKY

Vygotsky nasceu em 1896 na Bielo – Rússia, onde viveu com sua família por um longo período e faleceu em 1934 em Moscou.

Estudante nato Vygotsky apresentou gosto por artes e literatura com o passar dos anos se interessou por compreender o desenvolvimento psicológico do ser humano, pelo qual abrangeu os seus estudos.

Segundo Rego (1995) para Vygotsky o intelecto e o afeto não se separam, pois visam compreender o indivíduo como um conjunto, ou seja, cognição e afeto se ligam e influenciam na vida e no desenvolvimento do indivíduo. Deste modo e possível evidenciar teses sobre afetividade tendo como base Vygotsky, como afirma Oliveira quando diz que:

> O lugar do afetivo na obra de Vygotsky torna-se particularmente interessante pelo fato de que esse autor, que produziu sua obra nos anos 20 e 30 deste século poderia ser atualmente considerado um cognitivista, propõe uma abordagem unificadora das dimensões afetiva e cognitiva do funcionamento psicológico que muito se aproxima das tendências contemporâneas. (OLIVEIRA, 1992, apud Rego, 1995, p .83)

Assim sendo, é possível destacar que a afetividade discutida e falada á tempos e partindo deste olhar é provável averiguar o quanto o tema se sobressai até os dias atuais, tornando – se assunto de diversas pesquisas pela qual comprova sua positividade no processo pedagógico.

Segundo Rego (1995), para Vygotsky é de grande importância que os professores tenham conhecimento e acesso a diversos campos, sendo necessário reportar – se aos seus conhecimentos para que a prática escolar e as sugestões de mudanças não sejam superficiais e que a ideia de estudos mais amplos venha intervir na aplicação de um ensino mais eficiente.

Ainda conforme Rego (1995) as contribuições de Vygotsky para o plano educacional foram de um olhar diferenciado da escola, tendo uma visão holística de todos inseridos, partindo não apenas dos seus conceitos, psicológicos já que eles não concedem condições de respostas a todas as perguntas do dia a dia.

A psicologia não soluciona todas as questões do plano educativo, mas auxilia positivamente no plano pedagógico e contribui para a compreensão no processo e gradativo da evolução da educação.

Deste modo é preciso que o professor tenha um conhecimento amplo em diversas áreas e conheça diversas teorias e perspectivas contribuindo de forma significativa no processo de prática pedagógica.

Para Oliveira (1992, p. 24) “[...] Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui – se, enquanto, na relação com outro. Desta forma a cultura humana torna – se um procedimento histórico, no qual o desenvolvimento irá se adaptar ao funcionamento de seu psicológico”.

Assim como evidência Oliveira e Rego (2003) quando dizem que:

> O ser humano aprende por meio do legado de sua cultura e da interação com o outro humano, a agir, a pensar, a falar e também a sentir (não somente como humano, mas por exemplo, como ocidental, como um homem moderno, que vive em uma sociedade industrializada, tecnologia e escolarizada, como um latino, como um brasileiro, como um paulista, como um aluno), Neste sentido longo aprendizado sobre emoções e afeto se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda a sua existência. (Oliveira e Rego, 2003 p.23).

Diante dos fatos é relevante evidenciar como é fundamental o afeto e as emoções para o desenvolvimento e evolução da formação humana.

AFETIVIDADE SEGUNDO PIAGET

Jean Piaget nasceu na Suíça, filho de uma família culta. Durante o ginásio, Piaget demonstrava interesse por filosofia.

Em 1919 ingressou na universidade de Paris, onde recebeu um convite para trabalhar com testes de inteligência infantil.

Em 1921 começou a realizar pesquisas destinadas a formação de professores, e no ano de 1980 Jean Piaget falece na cidade de Genebra.

Segundo Souza (2003), Piaget Protege a tese de correspondência entre as construções afetivas e cognitivas, transcorre pela vida do indivíduo e argumenta as relações afetivas, inteligência e vida social para explicar a gênese da moral.

Ainda Souza (2003) relata que para Piaget a afetividade não se relaciona somente com as emoções e aos sentimentos, engloba também as tendências e a vontade, assim sendo o autor esclarece a relevância da afetividade em sua abrangência.

> Piaget considera importante separar a afetividade em sentido amplo dos sentimentos, no sentido particular de condutas determinadas. Considera que não se pode explicar a inteligência pela afetividade e tampouco a afetividade pela inteligência... (Piaget apud Souza 2003,p.68)

De acordo com Souza (2003) para Piaget a dimensão afetiva é um conceito significativo e ele atribui o afeto como uma relação de contribuição para o estudo da inteligência e do desenvolvimento psicológico.

Já La Taille (1992), diz que para Piaget a afetividade é comentada como uma “energia” como algo que incentiva as ações, diante dessas afirmações e possível ressaltar que afetividade contribui como um caráter motivador e agrega condições para demonstrar uma atitude. Deste modo, esta atitude contribuirá como se fosse uma “mola” para impulsionar as ações.

Para Souza (2003), Piaget diz que toda conduta possui um aspecto afetivo (energético) e um aspecto intelectual (cognitivo), Piaget defende a ideia de quebrar a divisão entre afeto e intelecto estuda ambos os desenvolvimentos. Entretanto, que os aspectos afetivos estão ligados as pessoas e o cognitivo a inteligência, pois há estruturas e energias.

Portanto Souza (2003) diz que para Piaget não se pode enfatizar um aspecto mais do que o outro, pois rompe com a divisão entre o afeto e a inteligência e define os papeis de cada um no desenvolvimento psicológico do ser humano.

AFETIVIDADE SEGUNDO WALLON

Henry Wallon nasceu na França em 1879, e viveu toda a sua vida em Paris onde faleceu em 1962, sua vivência foi marcada por inúmeros acontecimentos marcantes

Wallon estudou filosofia e medicina e não concordada com métodos autoritários para organização das disciplinas. Wallon demonstrou muita preocupação com causas sociais ele vivenciou momentos históricos assim como as duas guerras mundiais (1914 – 18 e 1939 -45). Pode se dizer que por ter vivido nesta época isso cooperou para Wallon fosse intenso em suas posições. Assim sendo Wallon valorizou a influência que o meio social tem sobre o desenvolvimento das pessoas.

Wallon reconhece à questão psicológica ligada a contribuição do desenvolvimento da criança, ao acrescentar seus conhecimentos. Deste modo Wallon

> Considerava entre a psicologia e a pedagogia deveria haver uma relação de contribuição recíproca, via a escola meio peculiar a infância e "obra fundamental da sociedade contemporânea", como um contexto privilegiado para o estudo da criança. Assim a pedagogia oferecia campo de observação a psicologia por sua vez, ao construir conhecimentos sobre o processo do desenvolvimento infantil oferecia um importante instrumento para aprimorar a prática pedagógica. (Wallon, apud Galvão,1995, p.23)

Dentro deste olhar a psicologia e a pedagogia, ambas estariam reunindo valores para a compreensão e o crescimento do ser humano.

Segundo Mhoney (2004, p.14) "[...] quanto mais a sociedade investir na infância, melhores condições garantiram para a constituição do adulto".

Deste modo e possível enfatizar o quão relevante é a contribuição do meio social para a formação do indivíduo.

De acordo com Mahoney (2004) a relação do meio com a criança tem partir de algo recíproco com relação a fatores orgânicos e socioculturais, pois a mesma pode ser interpretada como o processo por toda a vida do indivíduo.

Assim sendo, o meio contribui na adequação dos papeis da criança, por meio de estágios os quais possibilitam associar novas aprendizagens, pois eles compõem o psíquico.

Deste modo o motor, a afetividade, a cognição e a pessoa, cada um deles faz parte da vida da evolução do indivíduo.

Segundo Mahoney (2000, p. 15) "enquanto o indivíduo mantiver sua capacidade de adaptação estará aberto a mudanças ao desenvolvimento."

Ao dar maior atenção a afirmação acima é possível enfatizar a importância da transformação do indivíduo, no qual as adaptações a cada fase de sua vida contribuirão para a formação da pessoa.

Ainda Mahoney (2000) a ideia de Wallon se destaca nos conjuntos funcionais que são como organização do processo de desenvolvimento, o qual afeto, o motor e o cognitivo se inter-relacionam e resultam na pessoa única, individual, partindo de um movimento de mudanças.

> Falar em processo significa afirmar que há um movimento contínuo de mudanças, de transformações desde o início da vida até seu término. E os resultados dessas mudanças podem ser observadas externamente, esses processos se caracteriza por um jogo de forças de tenções entre os conjuntos motor, afetivo e cognitivo. (Mahoney 2000, p.16)

Dando seguimento à ideia de Mahoney (2004) fala sobre a distribuição dos estágios proposto por Wallon que parte de uma sequência caracteriza pela espécie, são eles:

Impulsivo – emocional (0 a 1 ano)

Sensório – motor e projetivo (1 a 3 anos)

Personalismo (3 a 6 anos)

Categorial (6 a 11 anos)

Puberdade e adolescência (11 anos em diante)

Cada estágio é analisado como um sistema completo, que estão aptos para serem exercitados e moldados pelo meio, cada um com predomínio a um enfoque, constituindo assim o ser humano.

Os estágios foram propostos por Wallon pela idade das crianças de sua época e cultura, e precisam ser adaptados para a nossa cultura e dias atuais, mas o mais relevante é pensar sobre quais os interesses e atividades predominam em cada estágio e momento. Assim os estágios tornaram significativos partindo de resultados, nos quais foram preparados para tal idade, de forma a perceber os componentes que dominam cada um e como cada criança reage e quão relevante é afetividade em todos as etapas da vida do ser humano.

Wallon (2004, p.16) destaca a importância de se trabalhar vivencias de formas variadas no âmbito escolar. Foi o primeiro a levar não só o corpo, mas também as emoções das crianças para dentro da sala de aula e dedicou-se a estudar os aspectos do desenvolvimento da criança e a afetividade no âmbito escolar na relação de professor e aluno.

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em relação aos valores e sentimentos, voltados para o CEI, na educação infantil, se a criança gosta do ambiente em que se encontra, se é bem tratada, respeitada e encontra sentido no que está aprendendo ali, torna-se capaz de construir, motivação para transformar o espaço e pertencer a este lugar.

O objetivo é de que se possa achar maneiras de organização para que haja realmente essa prática e que os bebês e crianças possam atingir e desenvolver ao máximo as competências e habilidades de socialização e correlação com o mundo ao seu redor.

Outra manifestação que altera a aprendizagem não só na educação infantil, mas em todas as fases está voltada para a afetividade, é a questão da timidez, do stress infantil, da ansiedade e da autoestima baixa. É necessário que o mediador saiba auxiliar a criança, a saber, lidar com suas emoções. Conforme relata Filliozat (1998):

> Os pais nem sempre tem tempo para escutar as emoções dos filhos ou então não querem ouvi-los, porque isso os colocaria em xeque, perturbaria seus planos ou lhes daria uma imagem ruim de si mesmos. Então, eles tendem a defini-lo: você é difícil, você se melindra à toa, você não presta pra nada[...] (FILLIOZAT, 1998 apud SISTO, 2008 p.89)

Deve-se ajudar a criança além de lidar com essas emoções, fazer com que ela saiba se exprimir, se comunicar e principalmente estar disposto a ouvir o que ela tem a dizer e saber intervir quando for necessário para que ela sinta o quanto tem alguém que se preocupa com o seu bem-estar.

Assim, ela conseguirá emitir um clima de confiança e também estabelecer uma relação de segurança facilitando e começando a ter sua aprendizagem de maneira significativa.

As crianças que se sentem desanimadas, não têm ânimo, acabam não acreditando em sua capacidade e desacreditam dos demais, se tornando tímidos e como consequência não se sentem felizes, não nasceram assim, e por meio do afeto é possível salvá-los. Conforme Chalita (2001):

> Para salvá-los, basta fazê-los amar a vida. Mas como? Quem sabe fazendo-os encontrar um sentido para sua existência? Às vezes um simples ato de compreensão descobre uma ponta do mistério e traz sentido, uma justificação e uma esperança para a existência dessas pessoas. (CHALITA, 2001 p.82)

Partindo dessa proposta fica evidente o quanto é importante tratar a realidade de uma criança com prioridade e o quão relevante é saber olhar de uma maneira mais intensa para compreender o que realmente acontece quando uma criança não está apresentando uma boa postura no que diz respeito ao seu comportamento e, seu desenvolvimento em atividades e vivências propostas ou até em sua interação com o grupo em que se encontra.

O professor deve mediar e conseguir enxergar cada tipo de bebê e criança no ambiente em que está inserido. Nem sempre os mesmos, apresentará um resultado positivo mesmo que o educador o acolha. Primeiro, ele precisará ganhar confiança e sentir que está num espaço seguro.

O ensino e a aprendizagem devem ser um processo compartilhado entre professor e educando. O educador que sabe ouvir aprende a desafiadora tarefa de adaptar seu discurso às necessidades da criança. É fundamental ter um compromisso genuíno com o desenvolvimento do educando. Como afirma Freire (2007, p.142), “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

De acordo com Ferreira e Regnier (2010, P. 30), o cognitivo tanto quanto o afeto tem influenciado no ensino aprendizagem, do qual o professor tem que estar preparado para lidar com esses campos funcionais, ou seja, os conflitos vivenciados pelas crianças fora do CEI têm mostrado ser uns dos fatores de discussão na questão das dificuldades apresentadas pelas crianças de compreender as atividades e vivencias que lhe foram propostas assim também como sua interação com grupo.

As habilidades apresentadas são visadas por meio da definição do autor Chalita (2001) e que requer atenção para o desenvolvimento da criança, uma vez que as habilidades: cognitiva, social e emocional estejam voltadas para o afeto e não podem ser dissociadas uma das outras.

Conforme o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança vão se desenvolvendo, as emoções vão sofrendo mudanças, e nas emoções primitivas estão os sentimentos da raiva, a alegria, o medo. Por outro lado, os sentimentos que influenciam nas atitudes e comportamentos dos indivíduos como a melancolia e a indignação têm característica nas emoções superiores.

Silva (2004) argumenta que tal concepção percebe-se que na medida em que as emoções e os processos cognitivos da criança vão adquirindo transformações ambos vão se desenvolvendo processualmente. Contudo as emoções são construídas, organizadas e nomeadas conforme o contexto histórico-cultural do qual ela se constitui.

É papel fundamental do professor de educação infantil repensar certos valores dentro de suas práticas pedagógicas uma vez que a afetividade vem incluir novos pontos de vista preenchendo as lacunas de uma educação tradicional que em muitas vezes apresentado formas inadequadas para a formação integral do sujeito não observando o indivíduo como um sujeito único.

O professor tem nas mãos a responsabilidade de transformar a criança e apresentá-lo ao universo de tal forma em que o conhecimento não seja uma mochila pesada para carregar, e sim, um novo horizonte que se descortina**.**

AFETIVIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Acredita-se que a afetividade sadia contribui para melhorar as condições de aprendizagem das crianças. Sendo possível perceber o quanto a afeto está ligado às atitudes e práticas pedagógicas dos educadores e posta na vida dos educandos que, quando ensinados por meio do afeto, apresentam mais bem resultados no processo ensino-aprendizagem.

Ou seja, a afetividade está presente nas interações sociais, além de influenciar os processos de desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, as interações que ocorrem no contexto do CEI devem ser marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos.

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM

A afetividade afeta o educando de forma positiva ou negativa podendo deixar marcar para sempre na vida do indivíduo.

Para Piaget (1953, p.57) “a afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou perturbando-o, acelerando-o ou retardando-o.” Logo, vale ressaltar que o andamento pedagógico da criança está constantemente ligado ao estímulo afetivo recebido em suas atividades e vivencias quando práticas ou em atitudes ligadas aos colegas ou até mesmo ao professor da sala e os demais funcionários da instituição. O autor fala ainda sobre as noções de equilíbrio e desequilíbrio partindo de um ponto de vista afetivo e cognitivo da criança:

> [...] a natureza afetiva da experiência (prazerosa ou aversiva) depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto, na escola, nas condições de mediação que são planejadas e desenvolvidas, principalmente, pelo professor. (PIAGET, 1953, p. 26)

Vale ressaltar que quando a relação do professor com a criança, e vice-versa, é de extremidade afetiva, as contribuições para o aprendizado acabam partindo de vínculos mediados por sentimentos de cumplicidade e encorajam as crianças e bebês avançarem em suas experiências, segundo Tassoni (2000):

> O que se diz, como se diz, em que momento e por quê – da mesma forma que o se faz, como se faz, em que momento e por quê, afetam profundamente as relações professor-aluno e, consequentemente, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem[...]. (TASSONI, 2000. p.28)

Dessa forma é possível afirmar que a afetividade está envolvida em todas as etapas ou momentos pedagógicos desenvolvidos pelo educador e fazem parte do processo de mediação que não pode mais ser ignorada e deve ser incluída em discussão dos professores que realmente buscam um bom desenvolvimento dos educandos. Entendendo que a aprendizagem é um processo dinâmico que envolve trocas e reciprocidade.

Para Almeida (1997 p.69) “ter consciência de que a relação professor-aluno é permeada pela afetividade é urgente e necessário”. Embora estudos mostrem e abordem o quanto esse processo auxilia no desenvolvimento dos alunos, muitos profissionais ainda não apresentam praticidade e acabam não construindo um plano de condições necessárias para que a aprendizagem possa ser realmente significativa.

Porém, quando o resultado encontrado no final de todo e qualquer processo de ensino aprendizagem seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental não é totalmente positivo no desenvolvimento da criança pode-se esperar que a relação desse impedimento esteja voltada para problemas tanto na instituição de ensino, quanto em sua casa ou ambiente de convívio atual da criança, acarretando dificuldades de aprendizagem geradas pela falta do afeto entre uma das ocasiões. Partindo disso, é possível estudar e analisar as causas de dificuldades de aprendizagem encontradas.

Silva (2004, p.10) enfatiza que a afetividade, a inteligência, movimento e personalidade são aspectos fundamentais para o desenvolvimento dos indivíduos e está diretamente ligada à vida orgânica, sendo esses processos inseparáveis, por ser elementos básicos que se comunicam a todo o momento tornando o direcionamento para se promover uma educação que ofereça oportunidade para a criança significar o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa destaca a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando seus benefícios na construção de um ambiente harmonioso e ético na escola. Embora a educação afetiva seja amplamente discutida, sua aplicação ainda enfrenta desafios. A presença do afeto na prática pedagógica favorece tanto o desenvolvimento da criança quanto a atuação do professor, permitindo estratégias mais eficazes. O envolvimento ativo da família e da equipe escolar é essencial para que a criança se sinta acolhida e motivada. Assim, a consciência do educador sobre sua influência e a adoção de práticas afetivas pode tornar o ensino mais significativo e transformador.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola**: Alternativas teóricas e práticas. 2 ed. São Paulo: Summus, 2003.

CHALITA, Gabriel. **Educação**: a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2001.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-REGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Educ.rev**.**, Curitiba, n.36, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo. php? >. Acesso em: 20 out. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LUFT, Celso Pedro. Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*.* 6. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Positivo, 2010.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (Orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** São Paulo: Loyola, 2004.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (Orgs). **Henri Wallon**: Psicologia e Educação. 8ª ed. São Paulo: Loyola, 2008.

MASINI, Elcie (Org). **Psicopedagogia na escola:** buscando condições para a aprendizagem significativa. São Paulo: Unimarco, 1993.

SISTO, Fermino Fernandes; MARTINELLI, Selma de Cássia. **Afetividade e dificuldades de aprendizagem:** Uma abordagem psicopedagógica. 2 ed. São Paulo: Vetor, 2008.

O PROFESSOR, A ESCOLA E A ERA DIGITAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

TEACHERS, SCHOOLS AND THE DIGITAL AGE: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

CIRLENE SANTOS DA SILVA COSTA
Graduação em Letras pela Faculdade Universidade Ibirapuera (2006); Especialista Neuropsicopedagogia pela Faculdade FGP (2024); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Inglesa – na EMEF Mario Moura e Albuquerque, Bel.

RESUMO

Este artigo analisa o impacto das tecnologias digitais e mídias sociais no ambiente escolar contemporâneo, abordando os desafios e oportunidades que surgem na interseção entre educação e era digital. Discute-se a transformação do papel docente, os efeitos das redes sociais na cognição e saúde mental dos estudantes, as novas competências necessárias para o letramento digital e as estratégias pedagógicas que podem integrar tecnologia de forma significativa ao processo educativo. Propõe-se uma visão equilibrada que reconheça tanto o potencial transformador das ferramentas digitais quanto a importância das relações humanas e práticas pedagógicas tradicionais no desenvolvimento integral dos educandos.

Palavras-chave: Educação digital; Tecnologia educacional; Saúde mental; Formação docente; Redes sociais.

ABSTRACT

This article analyzes the impact of digital technologies and social media on the contemporary school environment, addressing the challenges and opportunities that arise at the intersection of education and the digital age. It discusses the transformation of the teaching role, the effects of social networks on students' cognition and mental health, the new skills required for digital literacy and the pedagogical

strategies that can integrate technology in a meaningful way into the educational process. A balanced vision is proposed that recognizes both the transformative potential of digital tools and the importance of human relationships and traditional pedagogical practices in the integral development of students.

Keywords: Digital education; Educational technology; Mental health; Teacher training; Social networks.

INTRODUÇÃO

Vivemos um tempo em que a presença massiva dos meios eletrônicos e de comunicação impacta diretamente a maneira como as pessoas se informam, se relacionam e aprendem. Essa realidade tem chamado a atenção de educadores para o papel que tais mídias exercem na transmissão e construção de conhecimentos, valores e culturas.

Somos constantemente bombardeados por informações que nos atingem de forma visual, auditiva e emocional. Em meio a esse turbilhão, destaca-se também o fenômeno das fake news, que fragilizam a percepção crítica e obscurecem o acesso à verdade. Mesmo as novas gerações, nascidas em um ambiente altamente tecnológico, por vezes consomem conhecimento por meio de discursos vazios, emitidos de forma mecânica — seja por professores desmotivados, livros antiquados ou plataformas lineares.

Essa nova configuração exige um olhar atento da escola e de seus agentes. Afinal, como educar em uma era de excesso de estímulos e carência de sentido? O desafio que se coloca aos educadores contemporâneos vai além da mera adaptação tecnológica, passando pela necessidade de ressignificar o próprio conceito de educação em um mundo hiperconectado.

A era digital transformou radicalmente os processos de aprendizagem. O conhecimento, antes restrito aos espaços formais de educação e aos livros didáticos, agora está disponível em um clique. Essa democratização do acesso à informação, entretanto, não significa necessariamente democratização do conhecimento. A abundância informacional requer novas habilidades de seleção, interpretação e análise crítica – competências que precisam ser desenvolvidas de forma intencional e sistematizada no ambiente escolar.

A ESCOLA E OS MEISO DE COMUNICAÇÃO: INTEGRAÇÃO OU RESISTÊNCIA?

Algumas instituições escolares vêm incorporando recursos midiáticos no cotidiano pedagógico como facilitadores do trabalho docente. Acredita-se que, ao utilizar linguagens audiovisuais, aproxima-se a escola da realidade dos alunos, diminuindo o abismo entre o universo escolar e o social.

No entanto, é essencial compreender que não se trata de substituir a palavra pela imagem ou a ciência pelo sentimento, mas sim integrar essas duas linguagens, muitas vezes tratadas como opostas. As mídias estão no cotidiano dos jovens, e ignorá-las é ignorar a realidade.

É preciso educar o olhar, o ouvido e a percepção. Trabalhar para que o estudante não seja apenas receptor passivo, mas um sujeito ativo do processo de comunicação e aprendizagem, capaz de pensar, criar e expressar-se de maneira crítica por meio das múltiplas linguagens que o cercam.

A relação entre escola e tecnologia tem sido marcada por tensões e contradições. Por um lado, existe a resistência de parte do corpo docente, formado em paradigmas pré-digitais e muitas vezes receoso quanto à incorporação das novas tecnologias em sua prática pedagógica. Por outro, observa-se uma pressão crescente, tanto do mercado educacional quanto das próprias famílias, para que a escola "modernize-se" e adote ferramentas digitais, muitas vezes sem a necessária reflexão sobre seu real valor pedagógico.

Entre esses extremos, é necessário construir um caminho equilibrado, que reconheça o potencial das tecnologias digitais como ampliadoras do processo educativo, sem transformá-las em um fim em si mesmas. A integração tecnológica precisa ser pensada como parte de um projeto pedagógico mais amplo, que considere as especificidades de cada contexto escolar e os objetivos educacionais que se pretende alcançar.

Experiências bem-sucedidas de integração tecnológica nas escolas mostram que, quando planejadas com intencionalidade pedagógica, as ferramentas digitais podem potencializar o desenvolvimento de habilidades fundamentais como colaboração, criatividade, pensamento crítico e resolução de problemas complexos. Plataformas adaptativas de aprendizagem, por exemplo, permitem personalizar o percurso de cada estudante, respeitando seu ritmo e estilo de aprendizagem. Ferramentas de produção colaborativa possibilitam projetos que transcendem os muros da escola, conectando estudantes com comunidades e especialistas em diversas áreas do conhecimento.

Contudo, a simples presença de dispositivos tecnológicos no ambiente escolar não garante inovação pedagógica. Muitas escolas investem massivamente em infraestrutura tecnológica, mas mantêm práticas educacionais tradicionais, subutilizando o potencial transformador dessas ferramentas. É o que podemos chamar de "inovação conservadora" – o uso de novas tecnologias para fazer as mesmas coisas de sempre, apenas com uma roupagem digital.

JOVENS, REDES SOCIAIS E OS IMPACTOS NA SALA DE AULA

Um ponto de grande relevância é o uso intenso das mídias sociais por crianças e adolescentes. Essa imersão, embora pareça representar um domínio tecnológico, revela lacunas importantes. Muitos estudantes do Ensino Fundamental I e II têm acesso às redes, mas não sabem criar ou usar

um e-mail, recuperar uma senha, acessar uma plataforma de ensino ou até compreender o funcionamento de aplicativos fora do entretenimento.

Isso nos leva à constatação de que não vivemos em uma sociedade verdadeiramente informatizada, mas em uma sociedade moldada pela cultura da rede social — imediatista, fragmentada e altamente visual. Um fascínio pelo fácil e pelo rápido, pelo "vídeo de 30 segundos que pode mudar sua vida", alimenta a ilusão de fama e riqueza instantânea sem análise crítica de contexto, esforço ou autenticidade.

Com isso, a aula expositiva, a leitura profunda e o pensamento complexo passam a ser rejeitados como "chatos" ou "longos demais". O professor se vê diante de alunos impacientes, ansiosos, desinteressados, que comparam tudo à experiência veloz do TikTok ou do Instagram.

Este cenário apresenta um paradoxo interessante: enquanto as crianças e jovens são frequentemente descritos como "nativos digitais", na verdade sua fluência tecnológica é muitas vezes restrita a um conjunto limitado de aplicações e plataformas de entretenimento. Há uma distinção crucial entre o consumo passivo de conteúdo digital e a capacidade de utilizar a tecnologia de forma criativa, crítica e produtiva.

A predominância das redes sociais na vida dos estudantes tem alterado significativamente a dinâmica da sala de aula. Professores relatam dificuldades crescentes em manter a atenção dos alunos por períodos mais longos, especialmente durante atividades que exigem concentração sustentada, como leitura de textos ou resolução de problemas complexos. A exposição constante a conteúdos fragmentados e de consumo rápido parece estar reconfigurando os padrões cognitivos e de comportamento, privilegiando a gratificação instantânea em detrimento do esforço continuado.

Além disso, observa-se uma mudança nas expectativas dos estudantes em relação ao processo de aprendizagem. Acostumados com a interatividade, personalização e feedback imediato das plataformas digitais, muitos alunos mostram-se resistentes a metodologias mais tradicionais de ensino. Esse desencontro entre as expectativas dos estudantes e a realidade escolar frequentemente resulta em desmotivação, desengajamento e até mesmo em conflitos dentro do ambiente educacional.

Por outro lado, quando bem direcionada, essa familiaridade dos jovens com o universo digital pode ser aproveitada como ponto de partida para atividades pedagógicas significativas. A produção de conteúdo digital pelos próprios estudantes, por exemplo, pode ser uma estratégia poderosa para desenvolver competências como comunicação, criatividade e pensamento crítico, além de proporcionar uma compreensão mais profunda sobre o funcionamento e os impactos das mídias digitais na sociedade contemporânea.

A cultura participativa das redes sociais, quando canalizada para objetivos educacionais, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo estudantil. Projetos que envolvem a criação de blogs, podcasts, canais de vídeo ou outras formas de comunicação digital permitem que os estudantes assumam papel ativo na construção e compartilhamento de conhecimento, superando a posição de meros consumidores passivos de informação.

ADOLESCÊNCIA, SAÚDE MENTAL E OS RISCOS DIGITAIS

A adolescência é uma fase marcada por intensas mudanças físicas, emocionais e cognitivas. Nesse contexto, o uso excessivo de celulares e redes sociais agrava a vulnerabilidade psíquica dos jovens.

Especialistas em psicologia infantil alertam para os mecanismos de dependência gerados pelas redes, que ativam o sistema de recompensa do cérebro e criam um ciclo de compulsão digital. Quando a vida real deixa de ser suficiente para gerar prazer, é sinal de que algo precisa ser revisto com urgência.

Além disso, pesquisas apontam o aumento da ansiedade entre adolescentes expostos por muito tempo às telas, especialmente quando esse uso está associado a conteúdos com estímulos intensos e recompensas rápidas, como jogos e redes sociais. Tanto a frequência quanto o conteúdo consumido impactam diretamente o equilíbrio emocional dos jovens.

Estudos recentes sobre desenvolvimento adolescente propõem soluções importantes, como restringir o acesso às redes antes dos 16 anos e proibir o uso de celular nas escolas, medida que tem ganhado força também no Brasil por meio de leis estaduais e federais. A intenção não é punir, mas proteger o espaço escolar como ambiente de concentração, convivência e aprendizado.

Outro ponto de atenção são as "trends virais", que muitas vezes incentivam comportamentos perigosos ou autodestrutivos. Desafios que colocam a vida em risco têm circulado entre os jovens, camuflados sob a aparência de brincadeiras inofensivas. Isso reforça a urgência de trabalhar a educação midiática e emocional desde cedo, com orientações seguras e consistentes.

O fenômeno do FOMO (Fear Of Missing Out - Medo de Ficar de Fora) tornou-se particularmente relevante entre os adolescentes, criando uma necessidade quase compulsiva de estar constantemente conectado e atualizado sobre o que acontece nas redes sociais. Esse comportamento frequentemente resulta em interrupções no sono, dificuldades de concentração e sentimentos de inadequação, especialmente quando os jovens comparam suas vidas reais com as versões idealizadas que seus pares apresentam online.

As redes sociais também amplificaram problemas relacionados à imagem corporal e autoestima. A exposição constante a imagens manipuladas e filtradas, que apresentam padrões de beleza irreais e inatingíveis, tem sido associada ao aumento de transtornos alimentares e distúrbios de imagem corporal entre adolescentes. A pressão por validação social, quantificada em curtidas e seguidores, pode criar uma relação disfuncional com a autoimagem, onde o valor pessoal fica atrelado à aprovação externa.

O cyberbullying representa outra face preocupante dos riscos digitais. Diferentemente do bullying tradicional, que geralmente fica restrito ao ambiente escolar, o cyberbullying pode ocorrer 24 horas por dia, 7 dias por semana, invadindo até mesmo o espaço doméstico que antes servia como refúgio. A possibilidade de anonimato e a rápida disseminação de conteúdos humilhantes amplificam o impacto desse tipo de violência, podendo levar a graves consequências psicológicas para as vítimas.

A questão da privacidade e da segurança online também merece atenção especial. Muitos adolescentes compartilham informações pessoais sem consciência plena dos riscos envolvidos, expondo-se a perigos como o aliciamento online, o roubo de identidade e o vazamento de dados sensíveis. A educação para a cidadania digital deve incluir orientações claras sobre configurações de privacidade, reconhecimento de situações de risco e estratégias para navegação segura.

O PAPEL DA FAMÍLIA NA MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

A família desempenha papel fundamental na formação de hábitos digitais saudáveis. No entanto, muitos pais e responsáveis enfrentam dificuldades para estabelecer limites e orientar seus filhos no uso das tecnologias, seja por desconhecimento técnico, falta de tempo ou mesmo por estarem, eles próprios, imersos em padrões problemáticos de uso digital.

A mediação parental efetiva no contexto digital vai além da simples restrição de acesso. Envolve diálogo aberto, estabelecimento conjunto de regras claras, monitoramento adequado à idade e, principalmente, exemplo. Quando os próprios adultos demonstram dependência digital, checando constantemente seus dispositivos durante refeições ou interações familiares, transmitem mensagens contraditórias aos mais jovens.

Pesquisas indicam que lares onde existem regras claras sobre o uso de tecnologia – como horários específicos para uso de dispositivos, restrições de conteúdo adequadas à idade e áreas da casa livres de tela – tendem a apresentar crianças e adolescentes com melhor autorregulação digital e menor incidência de problemas relacionados ao uso excessivo.

A parceria entre família e escola torna-se essencial nesse contexto. Quando ambas as instituições alinham suas estratégias e discursos sobre o uso saudável da tecnologia, ampliam

significativamente a eficácia das intervenções educativas. Programas de formação para pais, encontros para discussão de casos e desenvolvimento de políticas conjuntas têm mostrado resultados positivos em diversas comunidades escolares.

Importante ressaltar que as famílias contemporâneas são diversas em sua composição, valores e condições socioeconômicas. Qualquer abordagem relacionada à mediação tecnológica precisa considerar essas diferenças, evitando prescrições universalizantes que ignoram realidades específicas. Em contextos de vulnerabilidade social, por exemplo, onde os pais frequentemente trabalham em jornadas extensas e com pouca flexibilidade, a implementação de determinadas recomendações pode ser particularmente desafiadora.

LETRAMENTO DIGITAL E CIDADANIA: NOVAS COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI

O letramento digital vai muito além do simples domínio técnico de dispositivos e aplicativos. Engloba um conjunto complexo de competências cognitivas, sociais e éticas necessárias para navegar, avaliar criticamente e criar conteúdo no ambiente digital. Em um mundo onde a desinformação se propaga rapidamente e algoritmos determinam grande parte do conteúdo a que temos acesso, desenvolver essas competências torna-se imperativo para o exercício pleno da cidadania.

O pensamento crítico aplicado ao ambiente digital inclui habilidades como verificação de fontes, identificação de vieses, reconhecimento de notícias falsas e compreensão básica de como funcionam os mecanismos de recomendação de conteúdo. Estudantes letrados digitalmente conseguem questionar a aparente neutralidade das plataformas digitais, entendendo que toda tecnologia é projetada com valores e interesses específicos embutidos em sua arquitetura.

A ética digital constitui outro componente essencial desse letramento. Envolve a compreensão das implicações das ações online, o respeito aos direitos autorais, a proteção da privacidade própria e alheia, e o comportamento responsável em ambientes digitais. Em um contexto em que as fronteiras entre o público e o privado se tornaram nebulosas, educar para o uso ético da tecnologia significa preparar os estudantes para tomar decisões conscientes sobre o que compartilhar, como interagir e quais valores defender no espaço virtual.

O desenvolvimento da inteligência emocional digital também merece destaque. Isso inclui a capacidade de reconhecer como as interações online afetam o bem-estar emocional, estabelecer limites saudáveis para o uso de tecnologia e cultivar relacionamentos autênticos tanto nos ambientes digitais quanto presenciais. A compreensão de que por trás de cada perfil, avatar ou comentário existe um ser humano real, com sentimentos e vulnerabilidades, é fundamental para promover uma cultura digital mais empática e construtiva.

A produção criativa e colaborativa utilizando ferramentas digitais representa outra dimensão importante do letramento digital. Ao passar de consumidores passivos para criadores ativos de conteúdo, os estudantes desenvolvem não apenas habilidades técnicas, mas também autonomia intelectual e capacidade de expressão. Projetos de criação digital – sejam textos, vídeos, podcasts, games ou outras formas de mídia – oferecem oportunidades ricas para a aprendizagem interdisciplinar e o desenvolvimento da autoria.

METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIA: REPENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A integração significativa da tecnologia no processo educativo frequentemente está associada à adoção de metodologias ativas de aprendizagem, que colocam o estudante como protagonista da construção do conhecimento. Abordagens como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, gamificação e aprendizagem baseada em problemas encontram nas ferramentas digitais poderosas aliadas para sua implementação.

Na aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, os recursos tecnológicos ampliam as possibilidades de pesquisa, documentação, colaboração e compartilhamento dos resultados. Estudantes podem investigar questões complexas do mundo real utilizando fontes diversas, colaborar com colegas e especialistas remotamente, documentar seu processo criativo em diferentes formatos e compartilhar suas descobertas com audiências significativas, transcendendo os limites físicos da sala de aula.

A sala de aula invertida, por sua vez, utiliza vídeos, textos digitais e outros recursos online para que os estudantes tenham o primeiro contato com os conteúdos em casa, reservando o tempo presencial para discussões aprofundadas, resolução de dúvidas e atividades práticas. Essa reorganização do fluxo de aprendizagem permite personalizar o ritmo de estudo e otimizar as interações presenciais, tornando-as mais significativas e produtivas.

A gamificação incorpora elementos característicos de jogos – como pontuação, níveis, desafios progressivos, feedback imediato e narrativas envolventes – em contextos não-lúdicos, visando aumentar o engajamento e a motivação. Plataformas adaptativas de aprendizagem frequentemente utilizam esses princípios para criar experiências personalizadas, que se ajustam ao nível e ritmo de cada estudante, oferecendo desafios adequados que mantêm o equilíbrio entre dificuldade e capacidade.

Na aprendizagem baseada em problemas, as ferramentas digitais expandem o acesso a dados reais, simulações e modelos que permitem aos estudantes enfrentarem situações complexas e desenvolver soluções criativas. Aplicativos de modelagem, visualização de dados e prototipação

rápida possibilitam que os alunos testem suas ideias e recebam feedback sobre suas propostas, em ciclos rápidos de iteração e aprimoramento.

Importante ressaltar que a adoção de metodologias ativas apoiadas por tecnologia exige uma mudança significativa na postura docente. O professor deixa de ser o detentor e transmissor exclusivo do conhecimento para assumir múltiplos papéis: curador de conteúdos relevantes, designer de experiências de aprendizagem, mentor que orienta percursos individualizados e mediador que facilita conexões significativas entre os estudantes e o conhecimento.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A ERA DIGITAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A formação de professores para atuar competentemente na era digital representa um dos maiores desafios para os sistemas educacionais contemporâneos. Muitos docentes em exercício foram formados em paradigmas pré-digitais e encontram dificuldades para integrar efetivamente as tecnologias em sua prática pedagógica, seja por insegurança técnica, resistência cultural ou falta de suporte institucional adequado.

Os programas de formação inicial de professores frequentemente apresentam lacunas significativas nessa área, com disciplinas relacionadas à tecnologia educacional tratadas de forma isolada e desconectada das didáticas específicas das diferentes áreas do conhecimento. Essa fragmentação dificulta que os futuros docentes desenvolvam uma visão integrada sobre como as ferramentas digitais podem potencializar o ensino de seus conteúdos específicos.

A formação continuada, por sua vez, muitas vezes se limita a workshops pontuais sobre ferramentas específicas, sem promover reflexões mais profundas sobre as implicações pedagógicas, sociais e éticas da integração tecnológica. O resultado é uma adoção superficial e instrumental da tecnologia, que pouco contribui para transformar qualitativamente os processos de ensino e aprendizagem.

Modelos mais efetivos de desenvolvimento profissional docente para a era digital têm se baseado em abordagens situadas e colaborativas, que reconhecem o professor como produtor de conhecimento pedagógico. Comunidades de prática, mentoria entre pares, pesquisa-ação em sala de aula e ciclos de experimentação-reflexão têm demonstrado resultados mais promissores que os tradicionais treinamentos expositivos.

Além das habilidades técnicas para utilizar diferentes recursos digitais, é fundamental que os professores desenvolvam competências para selecionar criticamente as tecnologias mais adequadas a seus objetivos pedagógicos, adaptar recursos existentes ao seu contexto específico, mediar

eticamente as interações dos estudantes nos ambientes digitais e avaliar criticamente o impacto das tecnologias nos processos de aprendizagem.

A fluência tecnológico-pedagógica, conceito que articula o conhecimento técnico com a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, emerge como competência essencial para os educadores contemporâneos. Não se trata apenas de saber usar ferramentas digitais, mas de compreender como, quando e por que utilizá-las para potencializar experiências educativas significativas e inclusivas.

INCLUSÃO DIGITAL: GARANTINDO ACESSO E OPORTUNIDADES PARA TODOS

Apesar do avanço da conectividade no Brasil e no mundo, persistem significativas desigualdades no acesso e no uso das tecnologias digitais. O fenômeno conhecido como exclusão digital manifesta-se em múltiplas dimensões, que vão além da simples disponibilidade de equipamentos e conexão à internet.

A primeira dimensão refere-se ao acesso físico aos dispositivos e à conectividade de qualidade. Estudantes de famílias de baixa renda frequentemente dispõem apenas de smartphones com planos de dados limitados, o que restringe significativamente as possibilidades de engajamento em atividades educacionais digitais mais complexas. A pandemia de COVID-19 evidenciou dramaticamente essa desigualdade, com milhões de estudantes impossibilitados de participar efetivamente do ensino remoto por limitações de acesso.

A segunda dimensão diz respeito às habilidades necessárias para utilizar significativamente as tecnologias. Mesmo entre aqueles que possuem acesso físico, observam-se disparidades consideráveis na capacidade de utilizar os recursos digitais para fins educacionais, profissionais ou de cidadania. O desenvolvimento dessas habilidades está frequentemente correlacionado com o capital cultural e educacional das famílias, reproduzindo e potencialmente ampliando desigualdades sociais preexistentes.

A terceira dimensão relaciona-se ao uso significativo e transformador da tecnologia. Enquanto alguns estudantes têm oportunidades de utilizar recursos digitais para criar, colaborar, resolver problemas complexos e expandir seus horizontes, outros ficam restritos a usos passivos e consumistas, que pouco contribuem para seu desenvolvimento cognitivo e social.

Políticas públicas e iniciativas institucionais voltadas à inclusão digital efetiva precisam abordar simultaneamente essas três dimensões, promovendo não apenas a universalização do acesso, mas também o desenvolvimento de competências digitais relevantes e a criação de oportunidades significativas de uso transformador das tecnologias.

Experiências bem-sucedidas nesse campo têm adotado abordagens ecossistêmicas, que articulam diferentes atores (escolas, famílias, organizações comunitárias, empresas, universidades) em torno de objetivos compartilhados. Programas que combinam a disponibilização de infraestrutura com formação contextualizada e suporte contínuo tendem a apresentar resultados mais sustentáveis que iniciativas focadas exclusivamente na distribuição de equipamentos.

A inclusão digital também passa pelo desenvolvimento de tecnologias e conteúdo que respeitem a diversidade linguística, cultural e de necessidades específicas. Interfaces acessíveis para pessoas com deficiência, conteúdos culturalmente relevantes para diferentes comunidades e plataformas que funcionem adequadamente em condições de conectividade limitada são elementos essenciais para uma verdadeira democratização do acesso ao conhecimento digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PAPEL DO PROFESSOR NA ERA DIGITAL

Diante de todos esses desafios — o impacto das redes sociais, a dificuldade de concentração, os riscos emocionais e as lacunas digitais —, é preciso repensar o papel do professor e da escola no século XXI.

A solução não está em abandonar as práticas tradicionais, nem em transformar a escola em um palco de entretenimento. A chave está no equilíbrio, na escuta atenta e no reposicionamento da função docente como mediador de sentidos e construtor de pontes entre o conhecimento e o mundo real dos alunos.

Algumas propostas incluem:

- Educar para o uso crítico da tecnologia, promovendo letramento digital e ética nas redes.
- Utilizar as mídias como aliadas do conteúdo escolar, sem perder o foco pedagógico.
- Valorizar o tempo da escuta, da leitura e do aprofundamento, mesmo que isso vá na contramão da lógica imediatista atual.
- Criar vínculos reais, com espaço para diálogo, acolhimento e orientação.
- Fortalecer a parceria com as famílias, que também enfrentam os efeitos dessa nova configuração tecnológica.

Acima de tudo, é preciso lembrar que a educação ainda é uma das mais potentes ferramentas de transformação social. E que, mesmo diante de um cenário desafiador, o professor continua sendo a presença mais importante e necessária dentro da escola – não como mero transmissor de

informações, papel que hoje pode ser desempenhado com mais eficiência por máquinas, mas como humanizador do processo educativo, capaz de inspirar, questionar, acolher e orientar o desenvolvimento integral dos estudantes.

O educador da era digital é aquele que consegue transitar entre o analógico e o digital com desenvoltura, reconhecendo o valor e as limitações de cada ambiente. É o profissional que compreende que a tecnologia é meio, não fim; ferramenta, não solução mágica. É aquele que entende que, por trás de cada tela, existe um ser humano em formação, com suas potencialidades, fragilidades e singularidades.

Em um mundo onde algoritmos e inteligência artificial avançam rapidamente, as qualidades essencialmente humanas do trabalho docente ganham ainda mais relevância: a capacidade de estabelecer conexões afetivas, de adaptar-se criativamente a contextos imprevisíveis, de inspirar pelo exemplo, de mediar conflitos com sabedoria e de reconhecer o potencial único de cada estudante.

A escola do futuro – que já se desenha no presente – não será nem totalmente analógica, nem exclusivamente digital. Será um espaço híbrido de aprendizagem, onde diferentes linguagens, suportes e metodologias conviverão em função de objetivos educacionais claros e relevantes. Nesse cenário, o professor continuará sendo o principal arquiteto de experiências significativas de aprendizagem, capaz de orquestrar sabiamente os múltiplos recursos disponíveis para promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

O desafio que se coloca para os sistemas educacionais, para as escolas e para cada educador individualmente é encontrar o equilíbrio entre tradição e inovação, entre o digital e o analógico, entre conteúdos universais e contextos locais. E, principalmente, manter no centro de todas as decisões pedagógicas e tecnológicas aquilo que verdadeiramente importa: o desenvolvimento pleno dos seres humanos em formação, preparando-os não apenas para se adaptar ao mundo em constante transformação, mas também para transformá-lo positivamente com seus conhecimentos, valores e ações.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede.* São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HAIDT, J. A *Geração Ansiosa: Como a Era Digital Está Prejudicando os Jovens.* Rio de Janeiro: Intrínseca, 2023.

LÉVY, P. *Cibercultura.* São Paulo: Editora 34, 2010.

MORAN, J. M. *A Educação que Desejamos: Novos Desafios e Como Chegar Lá.* Campinas: Papirus, 2018.

SILVA, A. W. *O Impacto das Redes Sociais na Saúde Mental de Crianças e Adolescentes.* Curitiba: Hospital Pequeno Príncipe, 2022.

WANDERLEY, M. R. *Adolescência e Tecnologia: Orientações para Educadores e Famílias*. São Paulo: Contexto, 2021.

APLICAÇÕES E BENEFÍCIOS DA MÚSICA EM SALA DE AULA

APPLICATIONS AND BENEFITS OF MUSIC IN THE CLASSROOM

CLEONICE DOS SANTOS COSTA SOUSA
Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Hermínio Ometto – Uniararas (2011); Graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales – Unijales (2018); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Especialista em educação Física Escolar com Ênfase em Educação Infantil pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2024); Professora de Educação Infantil – no CEI Maria Henriqueta Catite; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEI Padre Anchieta.

RESUMO

Este artigo apresenta a importância da música no processo de ensino aprendizagem, analisa o papel da música na educação, sua aplicação e seus benefícios no desenvolvimento do indivíduo como interação e autoestima. A música com maior ou menor intensidade está na vida do ser humano, ela desperta emoções e sentimentos de acordo com a capacidade de percepção que ele possui para assimilar a mesma. A música nos mostra que não é somente uma associação de sons e palavras, mas sim, um rico instrumento que pode fazer a diferença nas instituições de ensino, pois, ela desperta o indivíduo para um mundo prazeroso e satisfatório para a mente e para o corpo, que facilita a aprendizagem e a socialização dele. Os jogos se configuram a inúmeras brincadeiras infantis. Para o embasamento teórico deste artigo foram utilizadas pesquisas bibliográficas acerca do tema.

Palavras-chave: Música; Aprendizagem; Benefícios.

ABSTRACT

This article presents the importance of music in the teaching-learning process, analyzes the role of music in education, its application and its benefits for individual development such as interaction and self-esteem. To a greater or lesser extent, music is in the life of the human being. It arouses

emotions and feelings according to the capacity of perception that the human being has to assimilate it. Music shows us that it is not just an association of sounds and words, but a rich instrument that can make a difference in educational institutions, because it awakens the individual to a pleasurable and satisfying world for the mind and body, which facilitates learning and socialization. Games are configured into countless children's games. For the theoretical basis of this article, bibliographical research on the subject was used.

Keywords: Music; Learning; Benefits.

INTRODUÇÃO

A musicalização abrange aspectos importantes com objetivos educacionais, e é uma ferramenta que auxilia o educador a cumprir bem o seu papel, visto que educar exige alegria, emoção, comprometimento, além de trazer experiências que enriquecem a relação entre as pessoas.

Neste contexto, a utilização desta ferramenta visa aprofundar o conceito de música na aprendizagem, como processo de transformações e mudanças muito importantes que completem o conhecimento que está sendo desenvolvido e estimulado, para termos ciência de que vamos lidar com indivíduos diferentes que merecem todo o nosso respeito e dedicação, em busca do melhor que a educação puder proporcionar.

A música no cotidiano escolar pode não somente ajudar as crianças no aprendizado, mas também nos casos de crianças que tenham problemas de relacionamentos ou inibição, para isso, é preciso aliar música e movimento. Entre as linguagens artísticas, a música é uma das mais acessíveis e presentes no cotidiano dos alunos.

A escola, no entanto, tem um papel muito importante no contato da criança com esse tipo de manifestação cultural. A ela, cabe garantir que se tome consciência dos elementos que fazem parte da linguagem musical.

Para tanto, as argumentações aqui apresentadas farão acrescentar saberes importantes que se misturam e se complementam, no entendimento de que a educação sem alegria é sem graça e sem vida. Educar é uma tarefa que tem que ser vivenciada com beleza e prazer.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Bréscia (2003) a musicalização significa desenvolver o senso musical da criança, sua

sensibilidade e expressão, ou seja, inserir a criança no mundo da música.

O trabalho com a musicalização desperta e aprimora o gosto musical, favorece o desenvolvimento da sensibilidade, o ritmo, o prazer de ouvir a música, a imaginação, memória, atenção, autodisciplina, socialização e afetividade. Também contribui para a consciência corporal e a movimentação, permitindo dessa forma que a criança conheça a si mesma melhor.

Ao trabalhar com os sons, a criança aguça sua audição, ao acompanhar gestos e dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção, ao cantar ou imitar sons ela está estabelecendo relações com o ambiente em que vive.

O aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo. (BRÉSCIA, 2003, p. 81). Para despertarmos a musicalização na criança, é necessário apresentar a música em sua própria linguagem, ou seja, por meio de momentos e atividade lúdicas. Unindo o mundo da música e as magias da ludicidade criarão um universo cheio de novas descobertas, fantasias e aprendizagem para as crianças da Educação Infantil.

Por outro lado, Brito (2003) afirma que os primeiros anos de aprendizagem de uma criança são favoráveis para iniciar o entendimento da linguagem musical, para aprender a ouvir sons e a reconhecer as diferenças entre eles.

Entretanto, afirma também que na pré-escola a criança ainda não tem capacidade de concentrar-se para ouvir a música, por isso é necessário que a apresentação da música seja feita de forma lúdica, isto é, por meio de histórias, dramatizações, jogos e brincadeiras, motivando sua participação.

Dessa forma, o trabalho desenvolvido na Educação Infantil deve buscar a brincadeira musical, aproveitando a identificação natural da criança na música. A brincadeira musical na Educação Infantil deve focar ações como: a escuta de músicas e diferenciações de sons e silêncio, a expressão corporal em diferentes ritmos musicais, o cantar em diversas alturas e intensidades sonoras, a exploração dos sentimentos por meio da música, a criação musical livre e com regras. Se bem trabalhada, desenvolve o raciocínio, a criatividade e a possibilidade de descoberta de novos dons e aptidões, por isso se toma um relevante recurso didático, devendo estar presente cada vez mais em sala de aula.

Fonte: https://escribo.com/2015/07/28/5-motivos-para-inserir-musica-nas-escolas/. Acesso 01 abr. 2025.

É interessante verificarmos a quantidade de habilidades que estão sendo desenvolvidas no ato de cantar em grupo. Brito (2003), reforça a ideia acima, “cantando coletivamente, aprendemos a ouvir nós mesmos, ao outro e ao grupo todo”.

Por meio dessa coletividade conseguimos encontrar algo que seja comum e unificador para o grupo naquele momento. Pensando na integração do som com o corpo e nas reações que este apresenta na presença do primeiro, se faz necessário dar liberdade para as crianças se expressarem por meio do canto.

É certo que a música é gesto, movimento e ação. No entanto, é preciso dar as crianças a possibilidades de desenvolver a expressão, permitindo que criem gestos, que observe e emitem os colegas e que, principalmente, concentrem-se na interpretação da canção, sem a obrigação de fazer gestos comandados durante o tempo todo (BRITO, 2003, p. 93).

Pensando, assim, percebe-se que a musicalização contribui para o desenvolvimento da aprendizagem, deixa o ambiente escolar mais alegre e consequentemente mais agradável, além de ajudar na socialização das crianças. A musicalização na sala de aula também é usada como forma de relaxar os alunos depois de atividades físicas, ou para acalmá-los diante da tensão de novas e diferentes atividades, além de ser um importante recurso didático.

Fonte: https://www.colegiopoliedro.com.br/blog/beneficios-da-musicalizacao-na-educacao-infantil/ . Acesso 01 abr. 2025.

Pretende-se mostrar nesse contexto, que atualmente algumas escolas trabalham música dentro das salas de aula, muitas vezes sem considerar seus vários aspectos como o emocional, o físico, a leitura e a escrita. Para tanto, os profissionais que fazem parte deste contexto consideram mais o aspecto lúdico, do que o conjunto de fatores que precisam ser observados.

Portando, é importante que isso seja mudado para que assim os alunos sintam mais interesse pela música e aprendam com mais facilidade. Desta forma, é preciso que as escolas e seus profissionais busquem recursos que tornem mais prazeroso o aprender, e assim se encorajem cada vez mais.

A música sempre esteve presente na vida das pessoas, seja em forma de letras simples desde a infância, ou cantaroladas e até pelos cantos dos pássaros.

Os sons podem ser ouvidos de várias formas e cada qual interpreta do seu modo e a sua maneira. De acordo com Macedo (2005) a musicalização é uma importante ferramenta para a construção do saber e do conhecimento musical. Esse processo tem como objetivo despertar, aprimorar e desenvolver o gosto musical nas pessoas e contribuir para motivar e estimular a formação emocional e física do aluno.

Para tanto a música deve estar associada a todos os outros tipos de arte, contribuindo assim para o melhor desenvolvimento de todos e facilitando o processo ensino-aprendizagem, desta maneira adaptar esse conjunto a realidade dos alunos é primordial.

Por outro lado também não se deve esquecer o conteúdo social e humano da música, e sua eficiência depende de alguns fatores imprescindíveis para a prática Pedagógica, como o uso correto das metodologias e que essas sejam adequadas para cada tipo de público, sociedade e ambiente, e

assim ser mais bem compreendida e trabalhada.

O papel da música na educação tem sua importância também sobre o ponto de vista que por meio dela podemos sentir refletir, perceber, imitar, criar e motivar. Pois ela mexe com nossa imaginação e com nossos sentidos. Desta maneira ela pode mudar 16 nosso modo de pensar e agir, fazendo com que todos percebam seu valioso significado e seja cada vez mais inserida no processo de formação dos indivíduos.

Desta forma, a música é considerada um agente facilitador no processo educacional e auxilia para ensinar os conteúdos de várias formas em todas as séries e em diversas práticas, assim, a música consegue prender a atenção dos alunos, e em especial daqueles que são mais difíceis de chamar a atenção, os alunos mais inquietos e nesse sentido compreendemos o objetivo de ensinar também com música e a sua serventia (MACEDO,2005).

A música é conhecida como um universo de expressão de valores culturais, e ideias e facilita a comunicação com o meio em que se vive e consigo mesmo. Portando nesse sentido a música com suas expressões, habilidades, possibilidades, procedimentos, considerações e todo seu desenvolvimento, mostram-se capaz de adquirir conhecimentos únicos e resultados extraordinários, despertando noções de respeito e abrindo espaços para outras aprendizagens, demonstrando sua real necessidade em todos os sentidos, principalmente no contexto escolar.

Fonte: https://cabofrio.rj.gov.br/projeto-musica-na-escola-finaliza-primeira-etapa-na-escola-municipal-alfredo-castro-em-cabo-frio/. Acesso em: 01 abr. 2025.

Segundo Macedo (2005, p.10) “o desenvolvimento e aprendizagem expressam, assim, as duas fontes do conhecimento: uma endógena, que é interior a uma pessoa, grupo ou sistema; e outra exógena, que se produz no exterior”.

No primeiro caso, como o desafio é desdobrar-se para fora, conservando uma identidade ou envolvimento. No segundo, o que interessa é incorporar algo que, sendo externo, há de se tornar nosso individual ou coletivamente.

A aprendizagem expressa um novo conhecimento, espacial e temporalmente determinado. Espacial porque se trata de juntar uma coisa à outra. Temporal porque essa ligação modifica ou acrescenta algo ao que era, ou não era antes dessa apreensão. Desenvolvimento refere-se a um processo construtivo que, ao se voltar para dentro, inclui, ao mesmo tempo amplifica-se, desdobra-se para fora.

Ao envolver, marca sua função espacial, reversível, de abertura para todas as possibilidades ou combinações; ao se negar, expressa sua condição necessária, irreversível e histórica que, inserida no fluxo de existir, só pode desenrolar-se conservando sua identidade no jogo de suas transformações.

Na dimensão lúdica temos o hábito de classificar os jogos e brincadeiras, ou musicalização na aprendizagem, sejam por seus conteúdos, materiais, preferências ou estruturas. Nesse capítulo, a ideia é sugerir indicadores para inferir a dimensão lúdica.

Antes disso, talvez, seja interessante lembrar a diferença entre julgamentos com base em conceitos (que nos possibilitam fazer classificações) e julgamentos com base em conceitos (que nos permitam fazer observações, ajustamentos e avaliações não conceituais).

Quando se trabalha com indicadores, o desafio é aprender a observar partes, elementos, detalhes que nos permitem supor um todo que só pode ser apresentado de modo incompleto, que não pode ser percebido totalmente. Possibilita, também, antecipar ou corrigir algo que ainda não é que ainda não se realizou completamente.

O objetivo é apresentar cinco indicadores que permitam inferir a presença do lúdico nos processos de aprendizagem ou desenvolvimento. Favorecendo a observação da dimensão lúdica nas atividades escolares. Para isso, defendemos que, na perspectiva das crianças, elas apresentem as seguintes qualidades: Macedo (2005), “terem prazer funcional, serem desafiadoras, criarem possibilidades ou disporem delas, possuírem dimensão simbólica e, expressarem-se de modo construtivo ou relacional”.

A hipótese é que, se soubermos observar a presença maior ou menor do lúdico, poderemos compreender resistências, desinteresses e toda a sorte de limitações que tornam, muitas vezes, a escola sem sentido para as crianças.

Além disso, nosso objetivo é desfazer certos mal-entendidos de que lúdico significa necessariamente algo agradável na perspectiva daquele que realiza a atividade.

Se fosse só assim, poderíamos, por exemplo, vir a serem reféns das crianças. Dispomos de leis que exigem do poder público, em todos os níveis, uma aplicação mínima de seus recursos orçamentários em favor da educação de crianças e jovens.

Valorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significa, entre outras coisas, considerá-lo na perspectiva das crianças. Para elas, apenas o que é lúdico faz sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música tem um importante papel no processo de formação de um indivíduo. É muito valioso que crianças tenham contato com esta arte desde pequenas, e que ela seja inserida no currículo escolar.

E, no processo de alfabetização, isso acontece ensinando as letras, brincando com as palavras em forma de música, o que é também uma forma de chamar a atenção daqueles alunos mais agitados na sala de aula. Mas a música na educação tem muito mais importância do que isso, cientificamente comprovado, ela estimula diversas áreas do cérebro, e facilita o aprendizado.

A iniciação musical é de suma importância, e ela deve acontecer o mais cedo possível. A música é uma das ferramentas mais potentes para estimular os circuitos do cérebro, além disso, contribui para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

A música compõe o cotidiano do ser humano por sermos envolvidos emocionalmente pela letra e melodia e ela libera em nós a consciência de que existe a inteligência intrapessoal. Fazendo uso deste poder da música sua utilização no aprendizado de novas línguas pode ser bem-sucedida.

Neste sentido, a música pode ainda ser usada apenas como uma ferramenta lúdica, se levada em consideração, à hipótese de que o aprendizado ocorre como resultado de um processo sem tensão ou ansiedade. Pode-se ainda afirmar, que a música contribui para aumentar a qualidade da relação entre professor e aluno (inteligência Intrapessoal).

Desta forma a música favorece a autoestima das crianças, auxiliando a superar progressivamente as suas aquisições de uma forma criativa, porque a música dentro e fora da sala de aula contribui para a interiorização de determinados modelos de adultos em grupos sociais.

Muitos professores usam a música para ensinar conteúdos em sala de aula, enfim, ao processo de alfabetização, porque brincando com as letras em forma de música chama a atenção dos alunos, isso acontece mais na Educação Infantil, porque o professor exerce um papel importante nesse contexto e cabe a ele intermediar esta comunicação, podendo assim, encaminhar os alunos

para enxergarem a questão da beleza estética da música e seus valores.

Ademais, o uso apropriado da música como ferramenta didático-pedagógica oferece aos alunos a oportunidade de integração das quatro habilidades da língua: ouvir, falar, ler e escrever, bem como permite a revisão de vocábulo e estruturas gramaticais, pois retratam a língua no seu contexto real (inteligência linguística).

REFERÊNCIAS

BINOW, S. V. **Musicalização no ensino aprendizagem e Educação Infantil.** Publicado em 7 abr. 2010. Artigo Científico (Graduação em Pedagogia). Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, Santa Cruz-RS.Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/a-musicalizacao-no-processo-ensino-aprendizagem-na-educacao-infantil-e-series-iniciais/35818/. Acesso 31 mar. 2025.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 2018.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003. BRITO, Teca Alencar. Música na Educação Infantil: proposta para integração social da criança. 2.ed. São Paulo: Peirópolis. 2003.

DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 21 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

GAINZA, V. H. de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3.ed. São Paulo: Summus, 1988.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

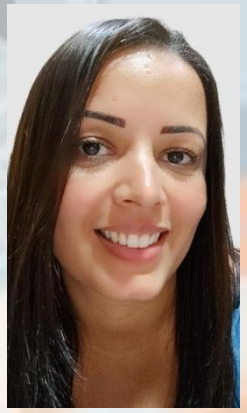
KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez. 1997.

MACEDO, L. de. PETTY, A. L. S. PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed. 2005. 40

MÁRSICO, L. O. **A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

REGO, T. C. **Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural na Educação**. Petrópolis: Vozes. 1999.

SOUZA, A. S. de. **Música na escola**. Vitória ES. 2013. Entrevista concedida a Bianca Ferraz Gomes, Eliene Rodrigues dos Santos e Heliete Aparecida de Moraes em 09 jun. 2013.



O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEUS DESAFIOS

THE PEDAGOGICAL COORDINATOR AND HIS CHALLENGES

CRISTIANE DA CONCEIÇÃO GOMES MOURA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Ítalo Brasileiro **(2014);** Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos **(2017);** Especialista em Coordenação Pedagógica pela Faculdade Campos Elíseos **(2018);** Professora de Ed. Infantil na PMSP (Prefeitura Municipal de São Paulo). Trabalhou na rede estadual de ensino **(2020-2024)** e na Prefeitura Municipal de Embu das Artes **(2014-2023)** como professora PEBI.

RESUMO

Ao longo dos anos fora surgindo a necessidade de um professor coordenador pedagógico, pois com as novas exigências do Banco mundial para a educação seria necessário uma nova organização escolar, pois outrora existia o supervisor escolar que tinha um ar rígido fiscalizador, não trazendo confiança ou até mesmo uma contribuição para uma formação continuada, sendo assim em meados da década de 90 é criado a função do professor coordenador pedagógico, o qual já possui uma formação em pedagogia e estava ligado a total realidade da unidade escolar podendo contribuir para a formação continuada dos docentes e um acompanhamento melhor dando um apoio aos professores em suas dificuldades em sala de aula, orientando, dando sugestão ,ou seja, sendo um mediador, articulador. Todo trabalho está baseado em referenciais teórico o qual tem como objetivo contribuir para uma reflexão no que se refere as atribuições do coordenador pedagógico e seus desafios.

Palavras-chave: Professor; Coordenador; Desafios; Formação continuada.

ABSTRACT

Over the years the need for a pedagogical coordinating teacher had arisen, since with the new demands of the World Bank for the education a new school organization was necessary, since once there was the school supervisor who had a rigid inspecting air, not bringing confidence or even even a contribution to a continuous formation, so in the mid-90s the role of the pegagogic coordinating teacher was created, which already had a pedagogical training and was linked to the total reality of

the school unit and could contribute to the continued formation of teachers and a better accompaniment giving a support to the teachers in their difficulties in the classroom, guiding, giving direction, that is, being a mediator, articulator. All work is based on theoretical references which aims to contribute to a reflection on the attributions of the pedagogical coordinator and its challenges.

Key-words: Teacher; Coordinator; Challenges; Continuing education.

INTRODUÇÃO

É sabido que ao longo dos anos existiram algumas formas de organização e outros nomes os quais antecede o coordenador pedagógico e somente após alguns anos fora de fato criado o PCP (Professor coordenador pedagógico), trabalho não tão fácil como parece, tendo que quebrar com o velho olhar de supervisão perseguidora, que outrora existira, a qual pouco contribuiu para o desenvolvimento dos educandos e a formação continuada dos docentes.

> Ser coordenador pedagógico significa estar imbricado a um e maranhado de situações que o forma continuamente e orienta as suas escolhas, suas atitudes e sua posição frente a formação dos professores na escola (Domingues,2015,p. 41).

BOCCIA; DABUL; LACERDA (2013), enfatizam a importância do coordenador pedagógico, pois orientam os professores e ficam a frente de uma equipe, o qual, deve ser assíduo e envolvido em toda a rotina escolar, saber o seu papel e qual suas atribuições para conseguir atingir suas metas e objetivos. Portanto precisa ser flexível a mudanças e refletir sobre suas ações com um grande comprometimento com a educação.

Sendo exatamente nesse ponto que o trabalho começa a deslanchar, pois o presente trabalho tem como objetivo contribuir para uma reflexão no que se refere as atribuições do coordenador pedagógico e seus desafios.

Permeada pela seguinte pergunta:

Como o coordenador pedagógico se articula mediante a tantos desafios para realizar o seu trabalho?

Contendo duas hipóteses:

Hipótese 1. O coordenador fica submergido com tantas tarefas desviada de suas reais funções que acaba por não fazer o que de fato deveria.

Hipótese 2. O coordenador sabe sua real função e assim consegue se articular com todos os envolvidos e desenvolver seu real trabalho.

Tendo como objetivos gerais contribuir para uma reflexão no que se refere as atribuições do coordenador pedagógico e seus desafios. Repensar as atribuições do coordenador pedagógico e suas ações para uma gestão democrática. Compreender o papel do coordenador pedagógico no âmbito escolar e como se articula para realizar seu trabalho de forma eficaz.

Justificativa: Pensando na função do coordenador pedagógico ,que por sinal é muito importante, para o bom funcionamento de uma unidade escolar , segundo Iraci; Seroa; Dagmar (2011) , há muitas tarefas a fazer e algumas acabam sendo deixadas a desejar por alguns desvios de funções, que por vezes esses profissionais acabam tendo que exercer como: Fiscalizar a entrada e a saída de alunos; substituir professores que faltam entre outras.

Partindo desse pressuposto percebe-se a importância desse trabalho, para compreender os desafios enfrentado por esse profissional e como se articula para exercer suas funções e desempenhar o seu real trabalho com excelência, desenvolvendo suas reais atribuições visando o bom desenvolvimento da unidade escolar.

Problema:

1. Como o coordenador pedagógico se articula mediante a tantos desafios para realizar o seu trabalho?

UM BREVE RELATO SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL

A História da Educação no Brasil teve início com os jesuítas, os quais tinham como objetivo catequizar os nativos, e para os filhos dos colonos, as primeiras letras, e o Ratio Studiorum para os Nobres e Senhores do Engenho. Já naquela época se fez necessário uma organização, sendo de ar rígido, com uma função de supervisão, ou melhor, o prefeito geral dos estudos, pois envolviam aspectos políticos e administrativos para a educação.

> A hierarquia começava com o geral, depois vinha o provincial, que dirigia cada uma das províncias, supervisionando a formação de “bons professores”, entre outros. O reitor dirigia as reuniões de professores, e os prefeitos vinham logo abaixo: Prefeito de estudos: ele acompanhava toda a vida escolar com visitas periódicas às aulas, formava e dava conselhos aos novos professores; Prefeito dito principal: encarregava-se dos estudos superiores nos grandes estabelecimentos, com faculdades superiores; Prefeito dos estudos inferiores: Acompanhava os cursos respectivos; Prefeito da disciplina: ajudava o prefeito de estudos na manutenção da ordem e do bom comportamento, se o número de alunos fosse grande.
> (Arcanjo, Fernanda; Hanashiro, Midori,2010,p.22-23)

A história da coordenação pedagógica tem várias vertentes ao longo dos anos, de acordo com o crescimento econômico, passando por diversos períodos (Colono, Império e República). A expressão supervisão está interligada com a expansão, com o capitalismo industrial e financeiro, ocasionando um grande aceleramento e desenvolvimento tecnológico e científico. Houve diversas reformas que foram moldando a gestão escolar, cursos superiores, cursos de especialização e assim foi criado um parecer nº 252/69, o qual propôs habilitações de administrador, inspetor, supervisor e orientador educacional. Com o regime militar na década de 60, a supervisão escolar ficou vista como um fiscalizador, que pouco contribuía para melhoras e um debate educacional focando no ensino-

aprendizagem e sim um mero reprodutor de planos pré-estabelecidos pelo MEC. Já na década de 80, com a redemocratização, iniciaram-se debates que envolviam uma necessidade de participação ativa dos educadores no que tange à organização educacional, bem como em uma educação para todos, de qualidade e uma gestão democrática nas escolas. A partir de 1988, com a Constituição Federal, ficam acordadas leis que asseguram a gestão democrática no Brasil e, com a LDB nº 9394, esse cargo poderia ser ocupado por um profissional especializado em didática, em um curso lato sensu. Essa lei foi homologada em 1996, a qual passa a criar critérios para a função de coordenador pedagógico.

> A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação de Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (LDB, 1996, art. 64).

Vale lembrar que se pensava em uma escola pública de qualidade, portanto a ideia de uma supervisão pautada na fiscalização não estava de acordo com a proposta política da época, sendo necessário uma nova reforma, ou melhor, uma visão para o seu propósito no âmbito escolar, surgindo então a coordenação pedagógica. De acordo com Vasconcellos (2007), a imagem de supervisão do passado, permeada em fiscalizar, passou a não ser aceita pelos docentes, sendo necessário uma definição melhor de um supervisor pedagógico.

> A supervisão não é (ou não deveria ser): fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc), não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de “papel”), não é gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo) (Vasconcellos, 2007, p. 86-87).

SILVA (2002) relata em seu livro a grande influência do Banco Mundial em novos rumos da organização do sistema educacional nas décadas de 80 e 90, partindo para políticas públicas para a educação, permeadas por algumas orientações advindas do Banco Mundial.

> A diversificação das fontes de financiamento público, apregoando maior participação do setor privado, repasse dos custos aos alunos e à comunidade local, como meio para regular os níveis superiores e selecionarmos melhores candidatos, evitando as desistências e os cursos prolongados, mas prevendo bolsas de estudos aos alunos capazes, porém pobres; eficiência do sistema educacional medida por objetivos e normas de rendimentos de aprendizagem, levando-se em conta as reais necessidades de trabalho. Uso eficaz de materiais e equipamentos didáticos, acompanhado da valorização do livro didático e da educação à distância; estrutura administrativa moderna, eficiente, capaz de formular políticas e de adotar procedimentos de planejamento, resolvendo problemas práticos e instituindo os mecanismos de avaliação interna permanentes. Distinção entre as instituições: formação especializada e vocacional em

> institutos acadêmicos, institutos de ensino e outros de capacitação extraescolar. (Silva, 2002, p. 72).

De acordo com SILVA (2002), com as orientações do Banco Mundial, foi exigido um tempo maior nas escolas, bem como a duração do ciclo escolar, uma aceleração de resultado em relação ao ensino-aprendizagem dos estudantes, melhorias no ambiente de sala de aula e a educação da pré-escola. Uma valorização dos sistemas de saúde e nutrição. Uma capacitação maior para os docentes, uma reestruturação na parte organizacional e administrativa escolar, um sistema de avaliação por desempenho e a comunidade de pais e alunos participantes e esclarecidos no que se refere aos valores da educação, bem como, numa mobilização no que se refere a recursos econômicos.

Fica claro que o Coordenador Pedagógico, nessa época, passou a ter a incumbência de controle sobre os docentes visando números de discentes que avançaram em suas aprendizagens, para demonstrar resultados ao Banco Mundial. De modo a desviar suas funções, mas o que não se pode negar é que, a partir daí, fica claro o início de uma função a qual passa a ter ações para a organização escolar.

FUNÇÕES E DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Ao longo dos anos, percebe-se uma grande dificuldade para que os PCPs consigam de fato cumprir com seu projeto devido aos desvios de funções, pois muitas das vezes têm que ficar intervindo em resolução de problemas em relação a fatores sociais, econômicos, sentimentais, substituir professores, organizar entrada e saída de estudantes, fazer agendamentos de sala de leitura, informática e tantas outras as quais acabam desvinculando de suas verdadeiras práticas pedagógicas.

A função de coordenador pedagógico veio ganhar força na década de 90, pois se fez necessário um acompanhamento mais eficaz em relação à educação para que atendesse às necessidades do Banco Mundial e interesses capitalistas. No decorrer da história, compreendemos que houve momentos em que o coordenador pedagógico não existia com esse nome propriamente dito, sendo um supervisor, com um ar rígido, mas hoje ele é visto como o mediador, articulador. O PCP, dentre várias atribuições, ele:

> Pode acompanhar o jovem professor num projeto de formação em serviço que proporcione momento de reflexão sobre aspectos relativos a suas crenças e dificuldades. Com esse acompanhamento mais sistematizado, o docente poderá compartilhar suas inseguranças, diminuindo suas tensões e abrindo espaço para novas alternativas, capacitando-o a administrar situações conflitantes que sempre aparecerão em sua carreira. É o momento de o PCP intervir junto ao docente, indicando leituras e oferecendo

> dados sobre a realidade da escola e do sistema de ensino. Esses aspectos devem ser trabalhados em encontros individuais, em que o PCP discutirá alternativas para o dilema que está enfrentando na prática (Bruno; Almeida; Christov, 2000, p. 35-36).

Os autores mencionados enfatizam ainda que é importante que o PCP proporcione momentos de estudos, formações, aprofundamentos teóricos aos professores, baseado em dados reais durante encontros em HTPC(horário de trabalho coletivo), proporcionando trocas de experiências entre docentes para que consigam solucionar alguns problemas concernentes a aprendizagens e indisciplina em sala de aula. Mencionam ainda três níveis que atuam: “1) de resolução de problemas instaurados; 2) o de prevenção de situações problemáticas previsíveis; 3) o de promoção de situações saudáveis do ponto de vista educativo e socioeducativo” (2000, p. 36). Porém, o nível um somente terá uma garantia se conseguir alcançar os níveis dois e três. No entanto, o nível um não pode se sobressair ao ponto de se tornar uma prática maçante, algo em que o PCP deverá ficar a fio tentando solucionar um problema, até porque o projeto pedagógico deverá ser planejado já visando essa real necessidade, em que as estratégias deverão ser postas em prática, para que de fato consiga de alguma forma amenizar a situação diagnosticada pelo grupo.

> A identificação de conflitos permite que o foco do trabalho possa ser direcionado adequadamente, evitando o fracasso certo de atividades muito bem planejadas, mas pouco pertinentes para determinados contextos. Por meio da mediação das relações e da concretização de seu plano de trabalho, cabe ao coordenador instrumentalizar o grupo para manejar os conflitos que se apresentem na instituição, favorecendo, assim, o processo de amadurecimento e a contribuição de autonomia. Em síntese, o projeto de trabalho da coordenação deve também ancorar-se nos sujeitos reais, com suas demandas e dinâmicas pessoais, emprestando vida à instituição (Placco, p. 142).

Segundo ALMEIDA; PLACCO (2001), existem 3 dimensões relacionadas às ações do professor coordenador pedagógico que são: A articuladora, a formadora e a transformadora. Essas três ações articulam situações, formam os professores e assim conseguem transformar tanto suas ações quanto as dos professores, pensando no desenvolvimento dos educandos e dos docentes, ações estas que fazem com que o PCP reavalie suas próprias ações e também se transforma à medida que vai adquirindo mais experiência, tornando-se um agente de transformação na escola, o que somente ocorrerá de forma articulada com toda a comunidade escolar, comprometidos e empenhados.

> As práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na escola desenham as relações e as interações que as pessoas estabelecem em seu interior e definem formas/modelos para o fazer docente. Quando os professores percebem movimentos da organização/gestão escolar direcionados para mudança de determinados aspectos de sua prática, essa situação pode se constituir num fator sensibilizador para a sua mudança. A promoção de um trabalho pedagógico que ultrapasse as fronteiras do conhecimento e das funções/ações rigidamente estabelecidas no âmbito da organização e gestão da escola, por meio de uma gestão participativa, na qual os profissionais de diferentes setores possam participar efetivamente da construção do Projeto Político Pedagógico, colaborando na discussão, a partir de seu olhar e de sua experiência, propiciaria a construção de uma escola em que as relações e os planejamentos de trabalho se dessem de maneira menos compartimentada, mais compartilhada e integrada. (Almeida; Placco, 2001, p. 21).

Ao se pensar na função e ações do PCP juntamente com a gestão, percebe-se que vai muito além de meras reuniões e informes de MI (Memorando interno), é preciso um jogo de cintura para atender as necessidades do grupo, para que consiga de fato fazer com que a escola atenda às necessidades dos educandos. Sendo necessária uma gestão bem estruturada que se articule visando o desenvolvimento dos estudantes, que dê autonomia de fato ao professor coordenador pedagógico, para que consiga se articular bem com todas as partes envolvidas e assim desenvolver o PPP (Projeto Político Pedagógico); consiga também aperfeiçoar os processos pedagógicos e assim auxiliar nos processos de aprendizagem e avaliação dos estudantes; garantir uma formação continuada para os professores de modo que haja uma transformação em todos os envolvidos. Ainda sendo necessária uma aproximação de toda a comunidade escolar, o profissional precisa ser convincente no que faz, passando confiança, credibilidade de alguém que sabe exatamente sua função e qual meta deseja atingir de modo a levar todo o grupo consigo, sabendo ouvir e absorver o que há de melhor no grupo, aprendendo e refletindo acerca de erros e acertos. De modo a garantir recursos com a gestão, para que o projeto vá de fato para frente.

> Para ter sucesso, o coordenador pedagógico deve se manter em sintonia com as questões que emergem das distintas identidades e pareceres dos professores referentes às mesmas questões e também exercer um papel influente ante a construção de trabalhos coletivos, com base e desencadeados por meio da cooperação e da troca de saberes e experiências advindas da comunidade educativa (Boccia; Dabul; Lacerda, 2013, p. 14).

Segundo POLATO;NADAL(2010) quando se trabalha em conjunto a escola passa a ter melhores resultados, enfatizam ainda a função de cada um dos envolvidos que são:

> O diretor é o gestor escolar por excelência, aquele que lidera, gerencia e articula o trabalho de professores e funcionários em função de uma meta: a aprendizagem de todos os alunos. É ele quem responde legal e judicialmente pela escola e pedagogicamente por seus resultados - essa última atribuição, a mais importante, é às vezes esquecida. Já o coordenador pedagógico deve ser o especialista nas diversas didáticas e o parceiro mais experiente do professor. É ele quem responde por esse trabalho junto ao diretor, formando assim uma relação de parceria - e cumplicidade - para transformar a escola num espaço de aprendizagem. O que ocorre em muitos casos é que, sem formação adequada, ele acaba assumindo funções administrativas - e a formação permanente fica em segundo plano ou desaparece. O supervisor, terceira peça do trio gestor, é o funcionário destacado pela Secretaria de Educação, geralmente um educador, para dar apoio às escolas e fazer a interface do Executivo com elas. As redes mais bem estruturadas dispõem de uma equipe de supervisores que divide responsabilidades e se articula para fazer a orientação dos diretores e apoiá-los nas questões do dia a dia, formar os coordenadores pedagógicos e os professores e garantir a implementação das políticas públicas, que são as orientações oficiais que dão unidade à rede. Beatriz Gouveia, coordenadora do Programa Além das Letras, do Instituto Avisa Lá, em São Paulo, que também faz formação de educadores, afirma que esses técnicos da Secretaria devem ser os grandes parceiros da equipe escolar: "Com a experiência que têm, eles podem garantir as condições para que todas as escolas tenham um bom desempenho".

De acordo com PAULINA; SERPA (2011) existem algumas atribuições as quais deverá dar prioridade como garantir a realização do trabalho pedagógico coletivo; organizar encontros com os

docentes por ciclos, turmas e programar atendimento individualizado aos mesmos. O PCP precisa ter base teórica para que garanta uma discussão com propriedade do tema proposto para o grupo e assim proporcionar uma reflexão sobre as práticas pedagógicas. Sendo importante também que saiba o resultado da escola mediante as avaliações externas e assim acompanhar, orientar, guiar o planejamento em grupo. Enfatizam ainda referente ao que deverá ser evitado, como conferir organização e higiene de classes, ficar fazendo entrada e saída dos discentes, fazer substituição de professores, ficar cuidando de partes burocráticas e financeiras, resolver conflitos de estudantes, parcerias com empresas entre outras atividades.

O professor coordenador pedagógico precisa estar sempre atualizado, buscando preparo em sua formação e saber de fato sua real função no âmbito escolar, para que consiga de forma clara transparecer a todos os envolvidos desde sua proposta em seu projeto de trabalho, fazendo assim facilitará o seu trabalho de modo a conseguir o envolvimento do grupo em suas propostas. Sendo necessário também que tenha propriedade e domine de fato os temas abordados em suas formações para os professores, e , assim passe segurança para aqueles que ouve, de modo a aguçar a curiosidade de todos os envolvidos e assim os desperte para pesquisar e aprofundar seus conhecimentos.

O PCP precisa se articular muito bem com toda a gestão de modo a garantir o bom desempenho de suas reais funções, pois a gestão precisa enxergar nesse, um profissional que saiba o que está fazendo, de modo que passe confiança aos seus superiores e assim não interfiram em seu trabalho e sim some, apoie de modo a garantir o bom desenvolvimento de toda unidade escolar, cada um sabendo suas reais atribuições e assim possam apenas delegar. Como também é de suma importância que o corpo docente esteja claro da real função de um coordenador para que não se frustre com a ideia de que ele deverá resolver os problemas de indisciplina cada vez que porventura venha surgir um obstáculo.

O corpo docente precisa saber claramente quais os projetos e modo de trabalho do coordenador e suas propostas, pois deverá ser evitado todo desencontro de informações, o que acaba afetando grandemente o grupo e assim consequentemente afetando o trabalho e o bom andamento da unidade. O Professor coordenador pedagógico precisa se antecipar quando há conflitos, para que consiga de forma sutil e clara, tornar a trazer a calmaria em meio a tantos conflitos, pois muitas das vezes o grupo tem passado por diversas situações dentro de sala de aula que os deixam exaltados e exaustos, não tolerando situações adversas, momento tenso o qual precisará muito jogo de cintura para trazer o grupo para si e tranquilizá-los e motivá-los. O que são desafios, porque o profissional terá que dominar suas emoções e agir de modo racional para não levar o grupo a um estado de total desanimo e desmotivação.

Cabe também ao coordenador atender o professor em um momento oportuno e assim ouvir suas angústias e intervir em suas dificuldades, o orientando, pois o professor coordenador também se torna um mediador.

> O coordenador medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a instrução de uma proposta curricular inovadora e uma formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões. Essas mediações pedagógicas objetivam auxiliar o professor na visão das dimensões de sua ação, para que ele perceba quais os relevos atribuídos a cada uma delas e a postura daí decorrente. Assim, é fundamental que o coordenador conheça e se aproprie das dimensões do processo de formação continuada e faça delas o núcleo de sua ação coordenadora(Almeida; Placco, 2001, p.22).

Esse profissional necessita estar inteirado sobre o andamento e rendimento dos estudantes, bem como se ater à demanda de alunos especiais na unidade escolar para que tenha clareza da situação real escolar, e às indagações do corpo docente de modo geral, a apoiar e atender à necessidade do grupo de modo coerente e firme, visando o desempenho e bom rendimento escolar dos estudantes e do corpo docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo contribuir para uma reflexão no que se refere as atribuições do coordenador pedagógico e seus desafios, repensar as atribuições do coordenador pedagógico e suas ações para uma gestão democrática e compreender o papel do coordenador pedagógico no âmbito escolar e como se articula para realizar seu trabalho de forma eficaz. Contendo a seguinte pergunta: Como o coordenador pedagógico se articula mediante a tantos desafios para realizar o seu trabalho?

Em seguida das seguintes hipóteses:

Hipótese 1. O coordenador fica submergido com tantas tarefas desviada de suas reais funções que acaba por não fazer o que de fato deveria.

Hipótese 2. O coordenador sabe sua real função e assim consegue se articular com todos os envolvidos e desenvolver seu real trabalho.

Ao pesquisar os diversos autores mencionados no trabalho, podemos concluir que organização escolar é fundamental para o bom desenvolvimento de todos no âmbito escolar, mas é preciso uma gestão comprometida e bem articulada para que tudo ocorra bem. Existem várias atribuições para o

coordenador pedagógico o qual deverá se organizar para de fato conseguir atingir de fato sua meta, oferecendo uma formação continuada em horário de HTPC ou até mesmo criar fóruns em que os docentes vão respondendo online até chegar o dia do HTPC e vir à tona toda a discussão sobre o tema estabelecido ou votado pelo grupo. Fazendo assim estará de certa forma a garantir uma formação que vá ao encontro das necessidades do grupo, de forma democrática e participativa. Como até mesmo trazer pessoas especializadas referente ao tema escolhido, a qual dará palestras de modo a motivar o corpo docente e assim contribuir para um ambiente mais atraente, motivador e que faça a diferença na vida desses profissionais que tem sofrido com tantas indagações do seu dia - a - dia em sala de aula.

O PCP deverá conseguir se articular muito bem com toda a gestão e envolver os docentes no projeto o qual fora apresentado no início do ano, para que de fato consiga realizar seu trabalho, caso contrário ficará no fracasso de ter que ler meras MI, fiscalizar entrada e saída de aluno, horário de entrada e saída de professores, organizar e fiscalizar a limpeza da escola, o que vem a ser desvio de funções como alguns autores mencionado no trabalho enfatizam. Portanto não tem uma receita pronta de como trabalhar, pois quando se lida com pessoas é preciso uma gestão democrática participativa em que a gestão ouça todos os envolvidos e assim tome as decisões que de fato atenda às necessidades do grupo. E isso vai desde a construção do Projeto político Pedagógico o qual fará um levantamento conhecendo toda a comunidade e o público que atende para que consiga ir ao encontro de suas necessidades e assim cria-se projetos, estratégias para sanar alguns problemas enfrentados, criando regimentos para a escola.

> Uma boa relação entre o coordenador e a comunidade, além de contribuir reforçando os direitos da cidadania, fortaleceria os princípios de uma parceria construtiva e participativa, e que facilitaria a efetivação do projeto pedagógico-curricular e didático da escola e possibilitaria uma reflexão crítica sobre os procedimentos (Boccia; Dabul; Lacerda, 2013,p.15).
> .

O professor coordenador pedagógico, bem articulado com o grupo e sabendo de suas reais funções, se torna um agente de transformação no âmbito escolar para o corpo docente, pois poderá promover um espaço de mudanças, de transformação, pois consegue levar o grupo para suas reais metas, mudanças de postura mediante ao ensino, no tratar e enxergar o discente como um ser que possui saberes os quais precisam ser motivados e compreendidos, e principalmente os que dão mais trabalho de indisciplina, pois são os que de fato necessitam do docente. Levar o grupo a compreender a importância de estar continuamente se atualizando, estudando e procurando estratégias para lidar com os impasses de seu cotidiano. Bem como levar ao grupo a interagir entre seus pares, para que de fato consigam oferecer um ensino que faça a diferença para a comunidade atendida em sua unidade escolar, caso contrário continuarão a fazer as mesmas coisas, desmotivados e frustrados por não conseguirem atingir suas reais metas para o ensino.

De acordo com todo referencial teórico, percebe-se que não há uma fórmula ou até mesmo uma receita de como trabalhar, apenas caminhos que os direcionam, pois cada grupo reage e age de uma forma e aí vai depender de como esse profissional conseguirá se articular com o grupo e toda a gestão de modo a conseguir conquistar e passar credibilidade e confiança de modo inovador, tendo firmeza em suas falas e atitudes, fazendo-se cumprir suas propostas inicialmente apresentadas ao grupo. Possibilitando mudanças de postura do corpo docente e um novo olhar para atender à demanda, levando em conta a realidade de toda a comunidade escolar e seus anseios.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda de Ramalho; PLACCO, VeraM. N. De Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudanças.** São Paulo, Ed. Loyola, Brasil, 2001.

ARCANJO, Fernanda; HANASHIRO, Midori. **A história da Educação no Brasil.** São Paulo: Abril, 2010.

BACCIO, Margarete Bertolo; DABUL, Marie Rose; LACERDA, Sandra da Costa. **Gestão escolar em destaque.** Jundiaí, Paco Editorial, 20013.

BRUNO, Eliane. B. Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda de Ramalho; CHRISTOV, Luiza H. da Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo, Ed. Loyola, Brasil, 2000.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola.** São Paulo, Cortez, 2015.

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp009_09.pdf - acesso em 13/07/2017.

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf - acesso 13 jun. 2017.

PAULINA, Iracy; SERPA, Dagmar. **Nova Escola,** abril, 2011. https://gestaoescolar.org.br/conteudo/491/coordenador-pedagogico-o-que-fazer-e-o-que-nao-fazer. Acesso em 05/10/2017.

PLACCO, Vera. M. N de Sousa. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo, Ed. Loyola, Brasil, 2003.

POLATO, Amanda; NADAL, Paula. **Nova escola**, fevereiro, 2010. https://gestaoescolar.org.br/conteudo/681/como-atua-o-trio-gestor-acesso 30 out. 2017.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2007.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO NO SEU CONTEXTO

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE ROLE OF ASSESSMENT IN ITS CONTEXT

CRISTIANE STEVANATTO DI SANTI
Graduada em Pedagogia pela Faculdade Universidade Cruzeiro do Sul (2019); Professora de Educação Infantil no CEI Professora Selma Regina Lima Messias.

RESUMO

De forma geral, buscou-se conhecer a função da avaliação na educação infantil. As práticas avaliativas foram trazidas de modo a confirmar como as concepções de criança, infância e avaliação podem interferir e influenciar nessa prática. Foram identificados alguns dos instrumentos avaliativos utilizados no trabalho pedagógico do professor. O valor pedagógico da avaliação tornou-se evidente ao levar o professor na busca de novos caminhos para promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Através desse trabalho foi percebido que embora muitas práticas avaliativas na educação infantil ainda não romperam com os modelos do ensino fundamental, os professores de educação infantil, começaram a modificar seus conceitos sobre educação infantil, infância, criança entre outros; o que tem contribuído para perceberem como a avaliação pode auxiliar a própria prática e favorecer o trabalho docente com vistas a promover o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-Chaves: Educação Infantil; Avaliação; Criança; Professor; Desenvolvimento.

ABSTRACT

In general, we sought to understand the role of assessment in early childhood education. Assessment practices were brought up in order to confirm how conceptions of children, childhood and assessment can interfere and influence this practice. Some of the assessment tools used in the teacher's

pedagogical work were identified. The pedagogical value of assessment became evident as it led the teacher to look for new ways to promote the child's development and learning. Through this work, it was clear that although many assessment practices in early childhood education have not yet broken with elementary school models, early childhood education teachers have begun to modify their concepts of early childhood education, childhood and children, among others. This has helped them to understand how assessment can help their own practice and foster teaching work with a view to promoting children's all-round development.

Keywords: Early Childhood Education; Assessment; Child; Teacher; Development.

INTRODUÇÃO

Percebe-se, de um modo geral, que não é dada a avaliação no contexto da Educação Infantil, a importância e relevância que merece. Esta prática, muitas vezes, acontece informalmente, entre pais e professores durante conversas na porta da sala de aula sem preocupação de registro ou acompanhamento da criança. Outras vezes, cumpre uma função meramente burocrática através de fichas ou boletins, para que a escola possa informar aos pais o que a criança alcançou ou não alcançou, numa visão classificatória sem valor pedagógico.

Observa-se também, na educação infantil, a concepção de um ideal de criança, ou seja, a concepção de que todas as crianças se desenvolvem de forma idêntica e ao mesmo tempo, desconsiderando as características e ritmo individual de cada uma delas. Assim o professor acaba por avaliar a criança de acordo com este ideal e com o comportamento que se espera dela em cada idade, deixando de considerar o contexto cultural e social em que está inserida.

No entanto, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil orientam que as instituições de Educação Infantil criem procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. Dessa forma, o professor deve ter conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil, a forma que a criança aprende e o valor do papel do adulto mediador para que possa através de suas observações, acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos numa prática avaliativa reflexiva e inclusiva.

O objetivo geral foi discutir a avaliação no contexto da educação infantil e suas contribuições para o trabalho pedagógico do professor com vistas a promover o desenvolvimento da criança.

Os específicos buscaram conhecer a função da avaliação na educação infantil; identificar as diferentes práticas avaliativas no contexto da educação infantil e analisar as práticas avaliativas e suas contribuições para o trabalho pedagógico e o desenvolvimento dos alunos.

Para realização desse trabalho de pesquisa terei como base os seguintes autores: Jussara Roffman que discutirá a avaliação como processo de acompanhamento do desenvolvimento do aluno

com vistas à promoção de sua aprendizagem; Hilda Micarelo contribuíra trazendo a função da avaliação no contexto da educação infantil; Madalena Freire reafirmará sobre a importância do olhar reflexivo e o registro como forma de acompanhar o processo de desenvolvimento do aluno, entre outros.

Para realizar um estudo mais detalhado sobre a avaliação na educação infantil será feita uma pesquisa bibliográfica, a fim de elaborar um trabalho de pesquisa com explanações fundamentadas em autores/pesquisadores das abordagens da avaliação na educação infantil, nas quais tenham como objetivo, proporcionar maiores fontes de estudo, para enriquecimento do tema.

Buscarei, portanto mais recursos, através de fontes, como: sites, revistas, além de literaturas específicas que abordem a temática, estabelecendo um roteiro para leitura do material coletado, a fim de selecionar as informações relevantes. Alguns documentos, também, servirão como base norteadora do estudo, tais como a LDB – 9394 96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) e a Resolução n 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

As fontes de pesquisas foram escolhidas mediante indicações de leituras sobre educação e que fazem referência ao tema específico que será estudado e aprofundado.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO NO SEU CONTEXTO

Algumas considerações serão pertinentes para que se possa compreender como se dá a avaliação na Educação Infantil e a função que ela desempenha no trabalho educativo com as crianças.

Lançar mão da legislação vigente é um bom caminho para nortear este trabalho, uma vez que alguns conceitos devem estar bem claros para que o aprofundamento bibliográfico seja orientado por senda segura e pertinente.

É importante primeiro pensar no que vem a ser educação infantil, onde ela ocorre, a quem compete, quem são seus sujeitos.

No diagnóstico do Plano Nacional de Educação de 2001 é ressaltado que:

A educação infantil inaugura a educação da pessoa e que essa educação se dá na família, na comunidade e nas instituições, sendo que as instituições de educação infantil vêm se tornando cada vez mais necessárias, como complementares à ação da família, o que já foi afirmado pelo mais importante documento internacional de educação deste século, a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990. (Plano Nacional de Educação, 2001)

Compreende-se que cada vez mais se faz necessário as escolas de educação infantil para vida das crianças menores, sobretudo com a função de complementar a ação educativa das famílias.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, nos artigos 29 e 30 estabelece que:

Art. 29: a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30: a educação infantil será oferecida em:

I.creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II. pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (LDB 9394\96)

Dessa forma, entende-se que a partir da LDB a Educação Infantil passa a fazer parte da educação básica, que é direito de todo cidadão brasileiro, compreendendo que todas às crianças de 0 a 6 anos de idade têm o direito de serem atendidas em estabelecimentos de ensino, anunciando um grande avanço, no sentido de fomentar o atendimento adequado a essas crianças, devendo garantir professores com formação mínima, de acordo com a legislação, como também espaços e materiais que atendam as necessidades do desenvolvimento infantil.

Diferente do que acontecia anteriormente, quando as crianças em idade de creche, de 0 a 3 anos, estavam predominantemente sob a responsabilidade da assistência social que tinha uma característica mais assistencialista, como exemplo, cuidados básicos de saúde e alimentação, com a preocupação de atender prioritariamente as necessidades das mães, aquelas que precisavam estar no mercado de trabalho. Grande parte dessas crianças eram atendidas por instituições filantrópicas e associações comunitárias, que recebiam apoio financeiro e, em alguns casos, orientação pedagógica de algum órgão público, como a antiga LBA.

No que se refere, especificamente, a avaliação na educação infantil a LDB 9394\96 no seu Art. 31. Diz que “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” (LDB 9394|96)

Contudo, a avaliação na educação infantil privilegia o acompanhamento do desenvolvimento da criança, sem preocupação em classificar ou reter o aluno, mesmo para o ingresso no ensino fundamente.

Sendo reafirmada na Resolução nº 5 de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil quando orienta:

Que as instituições de Educação Infantil criem procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. (Resolução nº 5\2009)

Dessa forma, o professor deve ter conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil, a forma que a criança aprende e o valor do papel do adulto mediador para que possa através de suas observações, acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos numa prática avaliativa reflexiva e inclusiva.

Após contextualizar a educação infantil no cenário educativo nacional e como essa avaliação deverá acontecer, é necessário pensar sobre a função da avaliação neste segmento de ensino, que

passa a fazer parte da educação básica e portanto, deve pressupor intencionalidade educativa, devendo ser , a avaliação, uma ação pedagógica orientada e planejada.

De acordo com Hilda Micarelo (2010, p. 1) contribui ao afirmar que:

> Na educação infantil a avaliação cumpre o importante papel de oferecer elementos para que os professores conheçam melhor as crianças com as quais trabalham, suas características pessoais e grupais, suas emoções, reações, desejos interesses e modos pelos quais vão se apropriando da cultura na qual estão inseridas, transformando-a. (Micarelo, 2010 p.1)

Nesse contexto, a avaliação pressupõe conhecer de forma criteriosa os alunos, penetrando no universo individual e cultural em que estão inseridos. A observação no cotidiano da sala de aula, a aproximação com a família e com a instituição escolar passam a ser elementos fundamentais para que a avaliação cumpra sua função.

No entanto, Hoffmann (2007, p.15) nos ajuda a pensar que a avaliação não deve ter o caráter sentenciativo e constatativo, quando afirma que:

> Um dos pressupostos básicos dessa prática é justamente investigativa e não sentenciativa, mediadora e não constatativa, porque é a dimensão da interação adulto\criança que justifica a avaliação em educação infantil e não a certeza, os julgamentos, as afirmações inquestionáveis sobre o que ela é ou não capaz de fazer. (Hoffmann, 2007, p.15)

Essa forma de pensar a avaliação diminuiria seu valor formativo e transformador já que constatar não implica compromisso de promoção e mudança, elementos indispensáveis para que os avanços da criança aconteçam. Por outro lado, buscar novas intervenções e desafios, para possibilitar melhorares resultados, pode favorecer uma prática pedagógica mais dinâmica.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, 1998 Vol. 2, p. 59 quando se refere a avaliação, afirma que:

> A avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. (RECNEI, 1998 v. 2, p. 59)

É imprescindível a avaliação para o processo educativo. Através da avaliação que o professor poderá saber se o aluno está atingindo os objetivos propostos, se está superando suas dificuldades, se está avançando em suas conquistas. E será através da mesma que o professor poderá retomar de formar reflexiva, suas ações.

Para possibilitar condições reais de avaliação, a ação reflexiva do professor deverá ser exercida no sentido de pensar se o ambiente que se tem oferecido a criança é suficientemente desafiador, se as atividades proporcionam situações de interação e atendem ao interesse e as necessidades das crianças, se alguma criança, em especial, necessita de estímulos individualizados para que supere suas condições dificuldades. Não se trata de avaliar somente a criança, mas as situações de aprendizagens que foram oferecidas.

Sendo a educação infantil um direito da criança, compromisso da família e dever do Estado, cabe a cada segmento da sociedade responsabilizar-se pelo que lhe compete.

No entanto, a prática avaliativa para o desenvolvimento integral da criança é função da escola, desde o momento que exige profissionais com conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil, cabendo aos mesmos o acompanhamento e o favorecimento de avanços e conquistas, neste sentido.

Dessa forma, definir as funções da avaliação na educação infantil, pode propiciar uma prática consciente e de qualidade nas instituições de ensino, respeitando e resguardando os direitos fundamentais das crianças.

PRÁTICAS AVALIATIVAS: CONCEPÇÕES NECESSÁRIAS

O espaço da educação infantil no contexto educativo pode ser considerado como um espaço de relacionamento e aprendizagem na relação entre adultos/criança, criança/criança. A educação infantil deve se tornar um espaço de socialização e convivência, que assegure cuidado e educação da criança pequena.

Se a ação da educação infantil nasce do centro da relação entre os adultos e crianças, a convivência diária passa então a ser o lugar onde as crianças vão indicando seus momentos, interesses, curiosidades, sua vontade de aprender, sua história de vida. Nessa relação, o professor como adulto e mediador, terá condições de acompanhar o desenvolvimento das crianças, de forma organizada e intencional, sobre como elas se relacionam e interagem com o mundo, no empenho de favorecer o desenvolvimento das suas máximas habilidades.

No entanto, é importante perguntar quem é esta criança e, sobretudo, que concepção de criança são identificadas nesse espaço educativo; já que a partir dessa concepção surgirá formas de realizar as práticas avaliativas.

Sobre isto Hoffmann (2007) orienta:

> A ação avaliativa é a própria mediação entre a criança, sua realidade e o espaço institucional, onde está inserido o educador com suas impressões de mundo, suas concepções a respeito das crianças, seu entendimento do papel da creche e pré-escola. (Hoffmann, 2007, p.16)

Dessa forma, fica claro que a prática avaliativa não é neutra. Traz consigo valores, crenças, concepções e visão de mundo, considerando que o professor deve buscar apropriar-se de teorias; principalmente, das áreas das ciências humanas como a psicologia, a sociologia, a filosofia para aproximar-se cada vez mais da realidade e do contexto em que desenvolve seu trabalho. Permitindo, portanto, ampliar concepções sobre criança, infância e o seu papel no contexto educativo da educação infantil.

Sobre a concepção de criança Kramer (1999 p.2) nos ajuda a pensar quando explica que:

> As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes. Essa visão de quem são as crianças – cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura – é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sociocultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização. (Kramer, 1999, p. 1)

A criança entendida como sujeito criador e de cultura nos leva a considerar que o espaço da educação infantil deve ser organizado para assegurar práticas que permitam que a criança utilize várias formas de expressão dentro de diversas linguagens; como nas linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais. Num estímulo crescente da conquista da autonomia e da valorização das interações interpessoais. A cidadania, a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado consigo e com o outro vão sendo construídos nas vivências cotidianas.

O respeito ao que a criança traz do seu meu cultural, suas vivências, seus valores permitem que conheçamos a criança em sua individualidade, com seus gostos, preferências e modo de ser e estar no mundo. Tudo isso enriquece, sobremaneira, as experiências vividas coletivamente no espaço da educação infantil, que vão sendo construídos ao longo do processo educativo, permitindo que a educação infantil cumpra sua função socializadora e de interações relacionais.

Outro ponto necessário refletir é sobre a concepção de criança como um vir a ser, como uma pessoa que só será no futuro, não tendo nada para contribuir no presente.

No entanto, Jobim e Souza (1994) nos ajuda a compreender, quando afirma que: “A criança não se constitui no amanhã: ela é hoje, no seu presente um ser que participa da construção da história e da cultura do seu tempo” (Jobim e Souza, 1994, p. 159)

Mesmo a criança necessitando do auxílio do adulto, por um bom tempo para conquistar sua autonomia, ela traz suas especificidades próprias na forma de pensar e agir dentro de sua capacidade afetiva e cognitiva. Participando, assim, de um tempo e um espaço onde deixa suas marcas, modificando o seu contexto e construindo história.

Quando se concebe a criança como um vir a ser, as práticas pedagógicas e avaliativas tornam-se desqualificadas no sentido de pensar em preparar a criança para algo que ela não é, ou se prendendo naquilo que a criança ainda não é capaz de fazer, deixando de considerar suas capacidades e seu potencial criativo e transformador.

Após maior entendimento sobre a criança e o espaço institucional da educação infantil, partiremos para situar a ação avaliativa neste contexto.

Poderíamos perguntar por que é para que se avaliar na educação infantil, uma vez que neste segmento de ensino não se tem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (LDB 9394/96).

De acordo com a LDB 9394/96, a legislação traz diferenças na forma de tratar a avaliação da educação infantil das demais etapas da educação básica, por reconhecer as particularidades que envolvem o trabalho com as crianças dessa faixa etária, assinalando que essa deve acontecer mediante o acompanhamento do desenvolvimento da criança.

Para Hoffmann (2007):

> A avaliação em educação infantil precisa resgatar urgente o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento infantil, de reflexão permanente sobre as crianças como elo da continuidade da ação pedagógica. (Hoffmann, 2007, p.42)

A avaliação é uma prática contínua e reflexiva de acompanhamento da criança, não devendo ter fim em si mesma, já que a criança está em constante mudança, pois o que ela ainda não é capaz de realizar hoje, amanhã poderá conseguir. Assim, o professor deve transformar suas “certezas” ou “verdades” em hipóteses para que possa ampliar seu olhar para um maior entendimento sobre o que observa e “constata”, transformando sua prática em uma ação pedagógica reflexiva, considerando as formas peculiares das crianças responderem às situações.

Mas nem sempre acontece dessa forma, visto que, ainda ocorrem práticas que tomam como base os modelos do ensino fundamental, que de segundo Hoffmann (2007), são classificatórias e comportamentalistas.

Elisandra Godói (2007) traz também sua contribuição ressaltando que:

> “Portanto rever a avaliação e em uma perspectiva de construção exige uma análise sobre a organização do trabalho pedagógico (o currículo, os tempos e os espaços educativos), além das concepções de mundo, de sociedade, de educação infantil, de criança, de infância que temos praticado. A avaliação como um processo em construção vai na contramão de uma avaliação controladora, que determina a maneira de as crianças sentirem, viverem, conviverem e estarem na sociedade. Vai na contramão da submissão e da exclusão.” (Nono, p. 8; Apud Godói, 2007, p.34)

Dessa maneira, corre-se o risco de transformar a avaliação em uma prática excludente se a criança não é compreendida como um ser capaz e competente, e a educação infantil como espaço educativo que deve ser organizado para promover o desenvolvimento da criança.

Portanto, podemos entender que a ação avaliativa é bastante complexa devido a subjetividade que envolve seus sujeitos, exigindo do professor uma postura investigativa indo de encontro a concepção de criança como ser ativo, pensante e produtor de sua história, para que garanta uma prática promotora de sucesso.

O TRABALHO PEDAGÓGICO E SEUS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

A avaliação torna-se uma ação indissociável do processo educativo por possibilitar ao professor que reúna um conjunto de elementos para que possa refletir sobre sua prática, tendo em vista, as experiências que oferecem às crianças na busca de promover desafios e estratégias adequadas que criem os avanços necessários para a aprendizagem.

Portanto, a avaliação deve ser compreendida como processo educativo por exigir acompanhamento sistemático, orientação e retomada do processo como um todo.

É necessário pensar quais instrumentos de avaliação poderão ser utilizados para este segmento de ensino, uma vez que traz em si especificidades que devem ser consideradas; sob pena de descaracterizar o trabalho pedagógico com crianças nessa faixa etária.

Sobre estes instrumentos temos a orientação da LDB 9394/96 que diz no seu art. 31 que: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Considerando esta orientação, a avaliação deverá acontecer através de acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, no entanto, podemos perguntar de que forma deve ser realizado este acompanhamento e registro.

Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) trazem mais detalhes, especificando que:

> As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) (DECNEI, 2009, Art.10, parag. I e II)

Para realizar uma observação crítica e criativa como assinala as DCNEI (2009), a observação e interpretação da realidade em termos do desenvolvimento da criança, dependerão do olhar do

professor, o que ele traz de concepções, de vivência e de conhecimentos específicos sobre seu campo de atuação.

Sobre o olhar do docente, a escuta e o compromisso que o professor deve ter em suas observações, Madalena Freire contribui quando afirma que:

> O mesmo acontece em relação ao nosso olhar estereotipado, parado, querendo ver só o que nos agrada, o que sabemos, também reproduzindo um olhar de monólogo. Um olhar e uma escuta dessintonizada, alienada da realidade do grupo. Buscando ver e escutar não o grupo (ou o educando) real, mas o que temos na nossa imaginação, fantasia – a criança do livro, o grupo idealizado. Ver e ouvir demanda implicação, entrega ao outro. (Weffort, 1996, p.2)

Podemos dizer que a observação é uma relação dinâmica entre a realidade e como ela está sendo interpretada. Vai além do que os olhos podem constatar. É o estabelecimento de um diálogo, onde perguntas devem ser feitas, sem deixar de duvidar das próprias respostas, no intuito de conhecer cada vez mais os alunos e a forma como eles aprendem. Conhecer também para avaliar e planejar as ações educativas já que através dessas ações serão organizados ambientes, situações de aprendizagem e atividades que atendam aquele grupo em especial, e contemplem as diferenças individuais dos alunos.

Ainda voltando o entendimento para uma observação crítica, criativa e criteriosa; é fundamental que o professor tenha claro o que quer observar na criança, ou seja, sua forma de interagir com o grupo, sua forma de interagir com os espaços, sua forma de comunicar-se, sua forma de explorar os brinquedos, sua forma de brincar e resolver conflitos, entre outras. Sem este compromisso, a observação se torna vazia e sem objetivo, visto que, não traz elementos de reflexão e conhecimento para a própria prática.

Acompanhar o desenvolvimento dos alunos através da observação exige, além de tudo, a organização de documentação específica que sirva de apoio ao professor, como exemplo; os relatórios descritivos, os portfólios com as produções das crianças, fotografias, entrevistas com as famílias, enfim – um diversificado número de instrumentos que reúnam e apreendam os diferentes momentos do
cotidiano na instituição, e possibilite a comprovação dos avanços e dificuldades encontradas pelos alunos em seu processo de aprendizagem.

Um planejamento organizado, com objetivos bem definidos, de forma que preveja o que será proposto às crianças também colaborará com o processo avaliativo; desde que sejam observados os resultados do que foi planejado, promovendo reflexões sobre o trabalho, podendo ou não ser modificado.

As reflexões sobre o que foi planejado após os resultados e as reações das crianças deverão ser anotadas para que sirvam de suporte e apoio para novas propostas.

Como já citado anteriormente, um dos instrumentos utilizados na prática avaliativa da educação infantil é o relatório individual do aluno ou relatório descritivo. Nestes relatórios o professor registra o processo vivido pelo aluno durante um período de tempo no espaço educativo. Por ser uma prática que exige habilidades específicas do professor, como domínio da escrita e síntese, observação e reflexão, conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, conhecimento sobre a realidade cultural e social da criança, entre outras; muitos professores não se sentem confortáveis e seguros ao ter que elaborá-los, pois normalmente são estes relatórios que ficam arquivados na escola e chegam às mãos das famílias como documento sobre o acompanhamento do desenvolvimento da criança, revelando a história da criança no espaço institucional.

Pode ocorrer, também, a falta de compromisso do professor quando este registra sem critério algum, sobre o comportamento e a individualidade da criança. O professor deve compreender que seu registro vai muito além do que ele observa da criança, mas também e principalmente sua forma de conceber e fazer educação.

Jussara Hoffmann (2007), a partir dos estudos que tem realizado vem contribuindo muito para orientação dos professores quanto a estes aspectos. Ela ressalta que:

> Registros de avaliação significativos procuram documentar e ilustrar a história da criança no espaço pedagógico, sua interação com os vários objetos do conhecimento, sua convivência com os adultos e outras crianças que interagem com ela. Como história individual, devem esses registros revelar trajetórias individuais, peculiaridades, avanços e dificuldades próprias de cada criança, respeitando o seu “ser” diferente dos outros. Diferença entre elas entendidas como normais e não como desvantajosas. (Hoffmann, 2007 p.44)

Relatar a história da criança em seu processo de descobertas e conquistas, de modo que ela seja compreendida em sua individualidade, tornará a prática avaliativa inclusiva; entendendo que cada criança tem seu jeito próprio de percorrer o caminho na construção dos seus conhecimentos.

Os relatórios individuais de avaliação podem ser considerados a “documentação específica que permita às famílias conhecerem o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem”, de que trata as DCNEI (2009,Art. 10 parag. IV), considerando que as famílias têm o direito de participar do processo educativo dos seus filhos nas escolas de educação infantil, acompanhando suas conquistas e apoiando nas dificuldades. Muitas vezes, as famílias através deste instrumento, passam a conhecer aspectos do desenvolvimento da criança que desconheciam e também do trabalho da instituição.

Outro instrumento que tem subsidiado o trabalho avaliativo dos professores é o portfólio individual do aluno. Este instrumento também deve ser compartilhado com a família e construído com a participação da criança. Nele devem estar agrupadas as produções do aluno, fotografias, objetos, coleções, entre outros; com o objetivo de registrar diferentes momentos e vivências da criança, de modo que reflita o processo vivido através de produções e atividades significativas.

A criança deve ter a oportunidade de participar da seleção do que comporá o portfólio, além de poder ter acesso ao mesmo para recordar o que foi vivido e manifestar suas impressões.

Algumas instituições também se utilizam de relatórios particulares onde são registradas informações prestadas pelas famílias relativas à saúde da criança, hábitos alimentares e de rotina, preferências, composição familiar, etc. Estes dados deverão estar de posse da instituição e professores para que melhor conheçam seus alunos e possam atendê-los em suas necessidades.

Portanto, o professor de educação infantil poderá lançar mão dos diversos instrumentos que irá auxiliá-lo para realizar uma avaliação criteriosa em favor de sua prática. No entanto, esses instrumentos só se tornarão eficazes quando utilizados para dar suporte ao professor, sem desconsiderar a importância maior do processo vivido, junto aos alunos – o de compreensão e acompanhamento da criança para lhe oportunizar o desenvolvimento pleno de seu desenvolvimento.

A AVALIAÇÃO A FAVOR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Pode-se observar que nem sempre é dada a avaliação no contexto da Educação Infantil a importância e relevância que merece desconsiderando suas reais funções. Algumas práticas, ainda trazem raízes de uma avaliação escolar cujos padrões estão baseados em instrumentos de medida que servem, para o exercício de classificação, seleção e exclusão.

Acontece também, muitas vezes, de maneira informal; conversas entre pais e professores nas portas das salas de aula, sem uma preocupação maior de registro ou acompanhamento da criança. Outras vezes, cumpre uma função meramente burocrática através de fichas ou boletins, para que a escola possa informar aos pais o que a criança alcançou ou não alcançou, numa visão classificatória sem valor pedagógico.

Dessa forma, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2002) dá ênfase a avaliação formativa por considerar o processo do desenvolvimento infantil, criticando as práticas avaliativas utilizadas como instrumentos classificatórios.

> [...] Outras práticas de avaliação conferem as produções das crianças: notas, conceitos, estrelinhas, carimbos com desenhos de caras tristes ou alegres conforme o julgamento do professor. A avaliação nessa etapa deve ser processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima da criança (RECNEI, 2002 vol.I, p.59)

A avaliação considerada como processo, contempla a criança de forma global em todos os aspectos de seu desenvolvimento, diferente de considerar o resultado final de uma produção ou de um comportamento, através de instrumentos rígidos, o que, quase sempre, desqualificam as crianças em seu potencial.

Se pensarmos que a avaliação tem a importante função de diagnosticar e apontar rumos para a prática, o professor deverá assumir seu papel de mediador do processo de aprendizagem;

apresentando as diversas possibilidades que a criança tem de conhecer o mundo em que vive e interagir nele. Neste sentido a mediação pode ser entendida, segundo o Proinfantil, Módulo II (2006), como:

> A função de estabelecer a relação entre dois termos ou situações. Para a psicologia sócio-histórica, da qual Vygotsky é um dos autores mais conhecidos, a relação entre os seres humanos e o mundo é mediado pelos outros seres humanos com os quais convivemos e pela cultura onde estamos inseridos (Proinfância, 2006 Mod.II, Unid. I, V.2)

Nessa relação, o professor como mediador da aprendizagem, vai intencionalmente construindo um espaço de interações e descobertas, através de várias situações que promovam desafios.

Através dessa mediação será capaz de observar a criança e propor novos caminhos em busca de uma educação plena e de qualidade.

A avaliação somente tem valor pedagógico quando impulsiona a prática docente na busca de novos caminhos e/ou para reafirmar o sucesso do trabalho realizado. Ou seja, a avaliação deve estar sempre a favor do professor, mas para isso o professor da Educação Infantil, deve ter claro o que deseja observar e o que fará a partir dessas observações. O Módulo IV Proinfantil (2006) afirma que:

> Isso significa que somente podemos considerar que estamos avaliando nossas crianças quando ***selecionamos*** criteriosamente os aspectos a serem avaliados, verificando se as estratégias que escolhemos para avaliá-las são as mais adequadas para obtermos elementos que nos possibilitem *comparar avanços*, *analisar* as intervenções que fizemos e *definir* o que é necessário para impulsionarmos a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. (Coleção Proinfantil, 2006, mod. IV uni.3, vol.2 p.12)

Mediante este entendimento tornou-se relevante verificar como os professore pesquisados têm tratado os dados recolhidos após a observação dos alunos e dos registros através dos relatórios descritivos, já que, “comparar avanços”, “analisar as intervenções” e “definir o que é necessário”, segundo o Proinfantil (2006) são ações fundamentais para impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Vale ressaltar os seguintes aspectos:

- Transforma-se em autoavaliação e o repensar do planejamento;
- Verificação do alcance das metas planejadas;
- Busca de estratégias para o desenvolvimento das crianças;
- Revisão da prática para ajudar aos alunos a superarem suas dificuldades;
- Possibilidade de mostrar aos pais o trabalho realizado pelo professor;
- Relatar (registrar) o que foi observado para não esquecer e ajudar aos alunos;
- Intervenções necessárias para atender às necessidades reais dos alunos;
- Acompanhamento dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos na escola;

- Possibilidade do acompanhamento da Orientação Pedagógica sobre o desenvolvimento de cada aluno;
- Trabalho de equipe, integração: professor, escola e família em prol da superação da dificuldade do aluno.

Percebe-se que os aspectos contemplam um olhar da avaliação como processo em que o professor deve se preocupar em ajudar as crianças em suas dificuldades tendo em vista, a complexidade do trabalho docente e do desenvolvimento da criança; buscando apoio dos pais e da escola. Além da percepção da necessidade da retomada do planejamento e da autoavaliação em busca de melhores resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, através da pesquisa bibliográfica, buscou-se aprofundar conhecimentos sobre a avaliação na Educação Infantil e como esta avaliação contribui para o trabalho do professor em sua ação educativa com vistas ao desenvolvimento da criança. Pude compreender melhor o papel da educação infantil no cenário da educação nacional e a função da avaliação neste segmento de ensino.

Com os avanços legais, hoje a educação infantil, integra a educação básica e passa a ser direito de toda a criança de 0 a 6 anos. Garante que as crianças sejam atendidas em instituições educativas, por professores; em espaços adequados, com objetivo de promover o desenvolvimento de todas as potencialidades na primeira infância.

Este segmento de ensino desenvolve um currículo voltado ao atendimento das peculiaridades dessa faixa etária, que pressupõe acompanhamento sistematizado do desenvolvimento das crianças. No entanto, para que a aprendizagem seja garantida, a avaliação cumpre um papel importantíssimo: o de acompanhar o processo de desenvolvimento da criança.

Através da avaliação o professor terá parâmetros para refletir sobre sua prática, bem como, se os alunos estão avançando em suas conquistas ou se ainda necessitam de intervenções que garantam efetivos avanços.

A compreensão da avaliação como processo possibilita retomadas de ações e garante a promoção de uma prática reflexiva e dinâmica, onde não há um momento pré-determinado para verificar o resultado de algo, mas a observação sistemática no cotidiano da escola sobre o comportamento, interesse e necessidade de cada criança ou do grupo; numa percepção de que a criança está em constante mudança.

Mediante estudos, percebe-se avanços quanto a compreensão dos professores em relação a função da avaliação na educação infantil, visto que passam a considerar a avaliação indispensável para seu trabalho pedagógico. Não mais como uma satisfação a dar aos pais ou a instituição, sobre o que a criança é capaz ou não de fazer na escola, mas como parte inseparável do processo ensino-

aprendizagem. Este olhar transforma o trabalhado docente em uma prática acolhedora com atenção às diferenças e a forma peculiar com que a criança interpreta o mundo.

Fica claro que as práticas avaliativas vêm sendo aprimoradas através das orientações legais, estudos científicos e das mudanças de concepções sobre criança, infância, educação infantil e, sobretudo, sobre a própria avaliação.

Os diversos instrumentos utilizados na avaliação têm favorecido a visão global desse processo. Sendo atribuído um grande valor aos registros descritivos sobre o desenvolvimento dos alunos, considerando a observação o suporte que permite a construção desses registros e as ações reflexivas do professor.

Portanto, a discussão entre teoria e prática e o aprofundamento desses conhecimentos, confirmam que um trabalho sério voltado para a qualidade da educação infantil, onde a avaliação passa a ser considerada um instrumento de grande valor pedagógico, pode garantir mudanças significativas no cotidiano da sala de aula e, sobretudo, no cenário educativo do nosso país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Formação Pessoal e Social. 1998. Brasília.

_____. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília.

_____. Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Introdução. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil**. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Conhecimento de Mundo. Brasília. 2002.

_____. MEC/SEB. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. 2009. Brasília.

FAZOLO, Eliane; Carvalho, Maria Cristina; Leite, Maria Isabel. **Educação Infantil em Curso.** Editora Lidador. Rio de Janeiro,1997.

FREIRE, Madalena. **Observação, Registro e Reflexão. Instrumentos Metodológicos.** Editora São Paulo. Espaço Pedagógico, 1996.

HOFFMANN, Jussara**. Avaliação na pré-escola**: **Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre. Editora Mediação. 2007.

KRAMER, Sônia. **O Papel Social da Educação Infantil.** Revista Textos do Brasil, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseane Pereira; FARIA, Vitória Líbia. **Coleção Proinfantil**, mod. II, unid.1, vol. 2. Brasília, 2005.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseane Pereira; FARIA, Vitória Líbia. **Coleção Proinfantil**, mod. II, unid.3, vol. 2. Brasília, 2005.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseane Pereira; FARIA, Vitória Líbia. **Coleção Proinfantil**, mod. IV, unid.4, vol. 2. Brasília, 2006.

MICARELO, Hilda. Texto **Avaliação e transições na Educação Infantil**. Domínio Público. 2010.

NONO, Maéve Anabel. Texto **Avaliação na Educação Infantil**. Legislação e Pesquisa. UNESP–Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Departamento de Educação São José do Rio Preto [2009 ou 2010]

RAIZER, Cassiana Magalhães. **Documentação Pedagógica**: **Portifólios Avaliativos na Educação Infantil.** Revista Científica Sensus: Pedagogia, Londrina,v.1,n.1,jan/jun,2011.

PEDAGOGIA DO AFETO

PEDAGOGY OF AFFECTION

DAYANE SOUZA SANTOS MASCARENHAS
Graduação Pedagogia, pela Universidade Nove de Julho, em 2010. Pós-graduação em Psicopedagogia, pela Universidade Nove de Julho, em 2014. Professora de Educação Infantil e Educação Infantil e Fundamental I.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo explorar reflexões sobre a importância do desenvolvimento emocional e social por meio da Pedagogia do Afeto. Cada criança nasce com a urgência de estabelecer conexões com o meio que o cerca. Quando os pais, educadores e tutores estabelecem laços positivos com eles desde o início e os orientam a valorizar a própria essência, os jovens se sentem seguros e prosperam de maneira construtiva. Este é o alicerce da educação emocional e social, um processo no qual a criança molda sua identidade, autoestima, confiança em si mesma e no ambiente que a rodeia. Para além dos progenitores ou responsáveis, a instituição educacional desempenha um papel essencial nesse contexto. Por volta dos cinco anos, as crianças começam a compreender a origem e evolução das emoções, aprendendo a reconhecê-las, expressá-las e gerenciá-las. Tais sentimentos nos acompanham ao longo da existência, daí a importância de cultivá-los de maneira apropriada; jovens emocionalmente equilibrados tendem a se tornar adultos mais realizados.

Palavras-chave: Confiança; Desenvolvimento Emocional; Pedagogia do Afeto.

ABSTRACT

The aim of this article is to explore the importance of emotional and social development through the Pedagogy of Affection. Every child is born with the urge to establish connections with their surroundings. When parents, educators and guardians establish positive bonds with them from the outset and guide them to value their own essence, young people feel secure and thrive in a constructive way. This is the foundation of emotional and social education, a process in which children shape their identity, self-esteem, confidence in themselves and their environment. In addition to parents or guardians, the educational institution plays an essential role in this context. Around the age of five, children begin to understand the origin and evolution of emotions, learning to recognize, express and manage them. These feelings accompany us throughout our lives, hence the importance of cultivating them appropriately; emotionally balanced young people tend to become more fulfilled adults.

Keywords: Trust; Emotional Development; Pedagogy of Affection.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem emocional e social representa o processo no qual indivíduos de todas as idades adquirem e aplicam de forma eficaz os conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para compreender e gerir emoções, estabelecer e alcançar metas positivas, expressar empatia pelos outros, formar e manter relações saudáveis e assumir responsabilidades por suas decisões.

As competências socioemocionais são cruciais para se tornar um bom aprendiz, cidadão e profissional. Muitos comportamentos de risco, como uso de substâncias, violência, bullying e negligência, podem ser prevenidos ou minimizados quando esforços integrados ao longo de vários anos são direcionados para o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais dos alunos.

Partindo da premissa de que o processo de aprendizagem engloba não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais e sociais, este estudo concentra-se na compreensão das interações entre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e o ensino-aprendizagem. Entender como tais habilidades podem contribuir para melhorar o desempenho acadêmico e o futuro dos estudantes possibilita a criação de caminhos que promovam o avanço, aprimoramento e consolidação de uma educação de excelência.

A UNESCO (2015) destaca que:

> No século XXI, o propósito da educação é apoiar e elevar a dignidade, capacidade e bem-estar das pessoas, além de suas relações com os outros e com o meio ambiente. Isso implica considerar diversos valores na definição dos conteúdos e métodos educacionais em cada contexto e sistema de ensino. (ABED, 2014, p. 7)

A relevância do ensino de competências sociais nas instituições de ensino é explicada por Ríos e Marchena (2017):

> A convivência escolar tem sofrido um declínio gradual, associado à deterioração de diversos aspectos como metas acadêmicas, desempenho escolar e desenvolvimento socioemocional. Um reflexo disso é o aumento do bullying escolar e da tolerância em relação a essas manifestações, acarretando sérias consequências para os alunos. (p.32)

Um dos fatores que podem influenciar isso é a adoção de uma abordagem competitiva nas escolas e a falta de ênfase no ensino de habilidades socioemocionais, resultando em problemas como falta de concentração, irritabilidade, conflitos interpessoais, isolamento social e queda no desempenho acadêmico.

É fundamental que a educação emocional e social seja estabelecida como um objetivo educacional formal, com um currículo elaborado para que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas, emocionais e sociais que os auxiliem em sua vida cotidiana e acadêmica. Isso requer a utilização de fundamentos psicológicos teóricos e resultados de pesquisas empíricas, que oferecem uma base metodológica para a concepção e implementação desses programas.

AS EMOÇÕES E AS HABILIDADES

A psicologia do crescimento infantil sustenta que a aquisição de habilidades sociais tem início nas primeiras interações entre o bebê e seus cuidadores. Durante os primeiros anos de vida, a criança absorve rapidamente conhecimentos sobre o mundo social que a cerca, assimilando normas, regras e costumes que refletem sua cultura e contribuem para a formação de sua visão de mundo e autoimagem (PIAGET et al., 1982).

A abordagem cognitivo-comportamental estabeleceu as bases para a definição de competência social. Segundo Caballo (1993):

> Aprender habilidades sociais e superar obstáculos como ansiedade e pensamentos negativos são aspectos cruciais no desenvolvimento do indivíduo. A competência social, conforme definida por este autor, abrange comportamentos expressos por um indivíduo em contextos interpessoais, refletindo seus sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos de forma apropriada à situação, respeitando os comportamentos alheios e contribuindo para a resolução imediata de problemas, reduzindo a probabilidade de dificuldades futuras. (p.73)

A competência social engloba um componente afetivo-emocional que engloba afetividade, expressividade e autogestão; um aspecto cognitivo relacionado ao entendimento social, que inclui uma perspectiva e interpretação de atribuições e raciocínio moral; e um terceiro componente, o comportamental, referente às habilidades de comunicação verbal e não verbal, cooperação, apoio, participação e gestão de conflitos (Caballo, 1993).

As condutas e estratégias envolvidas na competência social capacitam o indivíduo a se desenvolver em diversos ambientes individuais e interpessoais, os quais podem variar de uma cultura para outra. Assim, essas habilidades somente podem ser adquiridas por meio da participação e interação em contextos sociais (CABALLO ET AL., 2017; MENDO ET AL., 2016).

Nuns (2002) enfatiza que é amplamente aceito que as habilidades sociais são adquiridas por meio de uma combinação de desenvolvimento e aprendizagem. Nenhuma criança nasce amigável, tímida ou socialmente hábil. Ao longo da vida, aprendemos a agir de determinada maneira.

A psicologia cognitivo-comportamental dedicou um extenso período de estudos ao desenvolvimento de programas de intervenção para pessoas com deficiências em habilidades sociais e distúrbios comportamentais associados. A adoção desse modelo traz uma série de benefícios, como a concepção de programas estruturados por níveis de dificuldade, a aplicação de técnicas educacionais comprovadamente eficazes, o estabelecimento de metas e critérios de avaliação, além da implementação de estratégias de avaliação para as diferentes áreas do desenvolvimento envolvidas na aprendizagem socioemocional.

> Numa sociedade como a nossa, na qual os alunos passam várias horas de suas vidas na escola desde tenra idade (tempo que está sendo ampliado no Brasil com a implementação de jornadas escolares em tempo integral e a obrigatoriedade de ingresso na escola aos quatro anos), é crucial refletir sobre o papel do ambiente escolar na promoção da saúde mental e física dos estudantes. Uma "escola suficientemente boa", com "professores suficientemente bons" (parafraseando Winnicott), é uma alternativa institucional para combater os desafios advindos de condições familiares e sociais marcadas por carências afetivas, nutricionais e materiais, frequentemente associadas a diversas formas e graus de violência (ABED, 2014, p. 112).

O processo de socialização na família envolve a aprendizagem de normas sociais, padrões emocionais e comportamentais, bem como formas de interação, por meio de estilos parentais ou padrões de interação familiar. A tipologia mais conhecida, proveniente das pesquisas de Baumrind (1966), define quatro estilos: autoritário, permissivo, negligente e democrático ou autoritativo.

Outro agente de socialização são as mídias eletrônicas (TV, rádio e internet), que moldam comportamentos, pensamentos e emoções. Entre os contextos de grande influência no desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar estão os jogos. Segundo Bruner (2003), o brincar é essencial para o desenvolvimento muscular e sensorial, para a prática da tomada de decisões e resolução de problemas, e para a aquisição de habilidades linguísticas e cognitivas. A interação das crianças com seus pares em ambientes lúdicos contribui para a aprendizagem de regras, cooperação e comportamentos sociais.

As crianças na Educação Infantil começam a compreender suas próprias emoções e as dos outros, o que estabelece as bases para a autorregulação e a prevenção de explosões emocionais, à medida que aprendem a considerar as consequências de suas ações. Esse desenvolvimento cognitivo e emocional está associado ao surgimento de comportamentos pró-sociais, que, por sua vez, influenciam os feedbacks positivos recebidos das pessoas ao seu redor, melhorando sua autoimagem e promovendo sentimentos e emoções positivas. Em resumo, por meio da aprendizagem socioemocional, é estabelecido e reforçado um ciclo virtuoso que favorece o equilíbrio psicológico das crianças.

Entretanto, esse ciclo, ao invés de virtuoso, pode ser negativo. Isso ocorre quando a criança é exposta a modelos agressivos, falta de feedback, reforço e valores positivos, punições frequentes ou

intensas, ou vive em ambientes com poucas interações sociais positivas. Nessas circunstâncias, a criança pode enfrentar dificuldades socioemocionais, pois não desenvolve a capacidade de raciocínio lógico e de compreensão das relações de causa e efeito, resultando em dificuldade para encontrar soluções para seus sentimentos, déficit no raciocínio moral, explosões de raiva, baixa autoestima e habilidades limitadas para se relacionar com os outros.

Em resumo, situações familiares e ambientais adversas constituem fatores de risco, que representam ameaças à integridade física ou psicológica de uma pessoa. Já as situações que promovem o desenvolvimento socioemocional da criança podem ser consideradas fatores de proteção, contribuindo para reduzir a probabilidade de desajustes pessoais.

O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM E A AFETIVIDADE

As pessoas reagem emocionalmente não só ao seu próprio desempenho, mas também ao desempenho dos outros, de maneiras distintas devido às características individuais de cada um. As reações emocionais características e certas qualidades de temperamento exemplificam processos psicológicos afetivos. Esses processos incluem todos os sentimentos e respostas, positivos ou negativos, relacionados a comportamentos, conhecimentos ou crenças carregadas de emoção. O afeto pode influenciar as percepções das situações, bem como os resultados do esforço cognitivo; ele pode também impulsionar, bloquear ou interromper a cognição e o comportamento.

Os processos afetivos estão intimamente ligados aos aspectos de motivação e volição. Em ambientes educacionais, as crenças motivacionais dos alunos e as avaliações de suas próprias habilidades influenciam suas intenções e planos. Dessa forma, os alunos que se percebem como "não bons em matemática" tendem a evitar essa disciplina e enfrentam desafios nas aulas de matemática.

Conforme Romanowski (2010, p. 87) destaca:

> A dinâmica da sala de aula é caracterizada pela interação do professor com os alunos, mediada pelo seu conhecimento. Ensinar e aprender são processos que convergem para o mesmo objetivo: o conhecimento, ambos envolvem a cognição e a interação entre sujeitos.

O professor do Ensino Fundamental deve atuar como mediador, despertando o interesse dos alunos, enquanto estes devem desenvolver reflexões e senso crítico sobre questões cotidianas, especialmente nas fases iniciais, uma vez que são crianças em processo de formação de caráter, entre outras características individuais.

Segundo Nascimento e Pagel (2006, p.79):

> A expansão do ensino básico representa um avanço social. Anteriormente, apenas crianças de classes média e alta tinham acesso facilitado à educação, o que gerava desigualdades e violava princípios constitucionais. Garantir às crianças de baixa renda a oportunidade de inclusão no sistema educacional, dada a insuficiência do atendimento na educação infantil pública, não é

> apenas um passo obrigatório, mas um direito da criança, uma escolha da família e uma obrigação do Estado.

O aumento gradativo no número de matrículas reflete o avanço social do ensino de nove anos, que busca tornar a escola acessível a todos os brasileiros, sem discriminação social ou econômica, promovendo uma escola mais inclusiva que oferece a todas as crianças, adolescentes e jovens acesso a uma educação de qualidade. A inclusão dessas crianças na escolaridade obrigatória restabelece um direito de cidadania, permitindo que uma parcela maior da população desfrute de um direito antes restrito a poucos.

O objetivo dessas propostas educacionais é incluir o grande contingente de pessoas que não têm acesso ao sistema educacional no Brasil por diversos motivos, criando uma escola democrática, acessível, acolhedora, justa e que forme cidadãos críticos, garantindo a todos o direito a uma educação digna, não apenas para a sobrevivência, mas também para a formação e integração plena na cidadania.

> O exercício do direito à educação demanda condições materiais que o tornem realidade: a) garantir o acesso a uma vaga na escola, responsabilidade do Estado; b) possibilitar a frequência regular às aulas sem obstáculos externos ou internos que levem à exclusão ou evasão escolar. (GIMENO SACRISTAN. 2001, p.77)

As palavras de Gimeno Sacristan (2001) reforçam a importância de o Estado criar as condições necessárias para garantir o acesso pleno a esse direito.

Os professores, muitas vezes, não se veem como modelos, no entanto, inadvertidamente, o são. Os alunos passam muito tempo com os professores, tornando-os modelos a serem seguidos. Esse pode ter um efeito positivo ou negativo, dependendo do professor. Os professores não estão lá apenas para ensinar, mas também para amar e cuidar dos alunos.

O papel dos professores hoje é substancialmente diferente do passado, em que seguiam um modelo de ensino tradicional, recebendo um currículo pronto para ser ensinado da mesma forma a todos. Atualmente, em escolas progressistas, o papel do professor é conectar o conteúdo das áreas de conhecimento com as experiências dos alunos.

A moderna profissão de professor envolve assumir papéis mais amplos para promover a educação de forma abrangente.

Essa mudança de perspectiva não implica em diminuir o papel do professor; pelo contrário, fortalece sua importância. Um dos desafios mais difíceis para um professor é motivar seus alunos, e um dos mais cruciais. Alunos desmotivados têm dificuldade em aprender efetivamente, podendo apresentar problemas de retenção de informações, baixa participação em aula e, em alguns casos, comportamentos disruptivos. A falta de motivação pode ser causada por diversos fatores, como desinteresse no conteúdo, estratégias pedagógicas pouco atrativas ou distrações externas. Às vezes, um aluno aparentemente desmotivado pode estar enfrentando dificuldades de aprendizagem e necessitar de atenção especial.

Conforme Delors (2003) destaca:

> A qualidade do ensino é determinada não apenas pela formação inicial, mas também pela formação contínua dos professores. A formação contínua não precisa se restringir ao sistema educacional; períodos de trabalho ou estudo em outros setores também podem enriquecer o conhecimento e as habilidades.

Freire (1996) ressalta que na formação contínua dos professores, a reflexão crítica sobre a prática é fundamental. A capacidade de refletir criticamente sobre práticas passadas e presentes é essencial para aprimorar as futuras práticas.

Os professores de hoje precisam ser pensadores inovadores, designers instrucionais, defensores dos alunos, ativistas, políticos e motivadores. Embora muitos possuam naturalmente essas qualidades, os programas de formação de professores devem visar cultivar essas habilidades na próxima geração de educadores.

De acordo com Pereira (2011, p.27):

> A docência é uma atividade complexa devido à natureza dinâmica, conflituosa e imprevisível do ambiente educacional. Requer a mobilização de diversos saberes para alcançar o objetivo educacional de desenvolver as várias capacidades dos educandos por meio da construção de conhecimento.

Apesar de ser desafiador motivar os alunos, os benefícios são recompensadores. Alunos motivados demonstram mais entusiasmo para aprender e participar ativamente. Portanto, uma aula com alunos motivados é gratificante tanto para professores quanto para alunos. Alguns alunos possuem motivação intrínseca para aprender, mas mesmo para aqueles que não a têm naturalmente, um professor excepcional pode tornar o aprendizado estimulante e inspirá-los a atingir seu potencial máximo.

PEDAGOGIA SOCIOEMOCIONAL

A abordagem desses conceitos envolve a exploração de temas interligados, como regulação emocional, educação emocional, inteligência emocional e educação social. Em relação à escola, Costa e Faria (2013), destacam a necessidade de um modelo de desenvolvimento do aluno mais amplo e holístico, que não se restrinja apenas ao aspecto cognitivo, mas englobe também o desenvolvimento social e emocional.

A regulação emocional, que envolve a capacidade de controlar impulsos e emoções, é uma realização psicossocial crucial entre os 2 e 6 anos de idade, conforme mencionado por Berger (2016):

> Durante esse período, ocorre o desenvolvimento da moralidade e dos valores, juntamente com a construção da autoestima e do autoconceito, elementos fundamentais para a transição pela adolescência, uma fase marcada por crises de identidade, relacionamentos e emoções que, se não forem adequadamente enfrentadas, podem acarretar complicações futuras.

A teoria da afetividade de Wallon destaca a importância de considerar a pessoa como um todo no processo educativo, não limitando-se apenas à instrução, mas buscando o desenvolvimento integral do indivíduo. A eficácia da ação educativa, segundo Wallon, está baseada no conhecimento profundo da natureza da criança, de suas capacidades e necessidades, e a atividade infantil encontra suas alternativas de realização no meio físico e social.

O controle das emoções é uma parte essencial do desenvolvimento psicossocial da criança, particularmente nos primeiros sete anos de vida. Crianças que não aprendem os limites do comportamento aceitável podem enfrentar problemas emocionais significativos, incluindo transtornos de personalidade e comportamentos anormais.

Além disso, os professores devem estar conscientes de que o conceito de meio abrange não apenas o meio cultural e social, mas também o meio interpessoal, sendo seu papel não apenas mediar entre a cultura e o aluno, mas também representar a cultura para o aluno.

> Educar a emocionalidade de cada criança é crucial, e a definição de educação emocional envolve potencializar o desenvolvimento emocional como um complemento essencial ao desenvolvimento cognitivo, ambos elementos essenciais para a formação da personalidade integral. (Trianes Torres e García Correa. 2002, p.24).

A pedagogia emocional, juntamente com as dimensões social e espiritual, permite ao aluno transcender, contribuir criativamente no ambiente e conviver harmoniosamente com os outros, preparando-o para os desafios diários e aumentando seu bem-estar pessoal e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças naturalmente se concentram em si mesmas e no mundo ao seu redor, dedicando-se a descobrir como seu ambiente pode contribuir para seu aprendizado, desenvolvimento e imaginação. Elas estão empenhadas em dar sentido ao mundo e relacioná-lo consigo mesmas. Conforme crescem, espera-se que desenvolvam habilidades que lhes permitam interagir de forma mais ampla, saindo de seu próprio mundo e considerando as emoções, culturas e perspectivas de outras pessoas.

A convivência escolar tornou-se um tema de extrema importância e prioridade na agenda da política educacional. Observa-se um grupo significativo de alunos insatisfeitos com o ambiente escolar e as práticas dos professores, ao mesmo tempo em que há uma baixa taxa de diálogo entre as instituições de ensino e as famílias.

A prática da educação afetiva requer a concepção de programas embasados em referenciais teóricos sólidos, além de um corpo docente bem-preparado e capacitado. Para isso, é essencial que os professores atuem como modelos de enfrentamento emocional, empatia e resolução reflexiva de

conflitos interpessoais, servindo como fonte de aprendizado para seus alunos. O desenvolvimento emocional é um processo contínuo que se inicia na infância, se desenvolve na adolescência e se consolida na vida adulta, demandando profissionais com competências em educação emocional, que sirvam como modelos de enfrentamento emocional e habilidades interpessoais.

Portanto, é fundamental que os educadores possuam a capacidade de lidar com suas próprias emoções, demonstrar empatia e habilidades na resolução de conflitos interpessoais, a fim de auxiliar no desenvolvimento emocional e social dos alunos ao longo de seu crescimento. Essa abordagem contribui não apenas para o bem-estar emocional dos estudantes, mas também para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

BERGER, K. **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência.** Madrid: Médica Panamericana. 2016.

BERKOWITZ, M. F**undamentos da Educação Eficaz do Caráter. A educação do caráter na América Latina: desafios e oportunidades.** Universidade Austral, Campus Pilar (Argentina) 2018.

BRUNER, J. **Brincadeira, pensamento e linguagem. Infância: educar de 0 a 6 anos**. Disponível em: https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=1742. Acesso em 25 mar. 2025.

CABALLO, V., Salazar, I. e CISOA. España Research Team. **Desenvolvimento e validação de um novo instrumento de avaliação de competências sociais**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317025754. Acesso em 25 mar. 2025.

DELORS, Jackues. **Educação: um tesouro a descobrir.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1997.

MÁRQUEZ Cervantes, MC. A adolescência, uma oportunidade para a educação das emoções. In: ML, Gaeta González e V. Martínez-Otero Pérez (coords**.). Competências emocionais na educação formal. Reflexões e experiências de pesquisa em diferentes contextos educacionais.** Cidade do México, Universidade Popular Autônoma do Estado de Puebla. 2017.

MARTÍNEZ-GARRIDO, C. & MURILLO, F. 2015. Desenvolvimento do autoconceito dos alunos na escola: um estudo dos fatores associados. In AIDIPE (ed.). **Investigue com e para a sociedade**, 2, 911-921. Cádiz, Espanha: Bubok. Disponível em: http://aidipe2015.aidipe.org. Acesso em 29 mar.2025.

MENDO, S., León, B., Felipe, E., Polo, M. e Palacios, V. 2016. **Avaliação de habilidades sociais de alunos de educação social.** Revista de Psicodidactica. Disponível em: https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14031. Acesso em 25 mar. 2025.

NUNS, I. **Programa de ensino de habilidades de interação social (pehis) para meninos e meninas em idade escolar.** 2002.

PERIOTTO, S. **Manual da Pedagogia do Afeto e Pedagogia do Cidadão Ecumênico.** São Paulo: Editora Elevação, 2009.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética,** São Paulo: editora Abril Cultural, 1978.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.

PIAGET, J., Lorenz, K. e Erikson, E. **Jogo e desenvolvimento**. Análise. 1982.

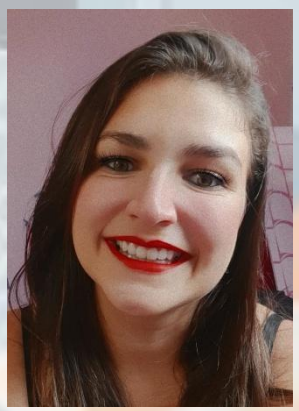
REGO, Claudia Carla de Azevedo Brunelli e ROCHA, Nívea Maria Fraga. **Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula**. 2009, vol.17, n.62, pp. 135-152. ISSN 0104-4036.

SACRISTAN, Jose Gimeno**. La Educacion Obligatoria: su sentido educativo y social**. Ediciones Morata: Madrid, 2001.

SAVELI, E. L. Ensino **fundamental de nove anos: bases legais para sua implantação**. In: Práxis Educativa, Ponta Grossa, n. 1, p. 67-72, 2008.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação.** Edições Loyola, São Paulo, 2003.

WINNICOTT, Donald. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.



JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GAMES AND PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

DEISI SANTOS DA SILVA

Professora, formada em Pedagogia, pelo Centro Universitário Italo, em 2010. Iniciou no magistério privado em 2010, até que no ano de 2015 ingressou na prefeitura de Taboão da Serra, através de concurso público, onde lecionou até o ano de 2022, quando exonerou-se. Professora de educação infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2022, acredita que é possível um ensino público de qualidade, buscando novos aprendizados através de formações profissionais.

RESUMO

O presente trabalho sobre a importância dos jogos e brincadeiras é as suas contribuições na educação infantil, através do recurso lúdico a criança pode explorar a imaginação, a favor da ideia norteadora que o professor poderá utilizar nas atividades aplicadas em sala de aula o cenário de infância hoje é enriquecido, com auxílios de recursos pedagógicos, que favorece o reconhecimento do brincar, dos jogos e brincadeiras naconstrução do desenvolvimento infantil. A proposta do lúdico como atividade pedagógica contribui na criatividade, habilidade, e cooperação no aprendizado da criança, trabalha de modo investigativo e criativo com o propósito de educar brincando. Este trabalho é justificado com o intuito de apontar o brinquedo como um objeto universal, ou seja, todas as crianças do mundo podem utilizá-lo a partir de sua imaginação. Brincando, a criança pode vivenciar uma mesma situação diversas vezes. Isso, além de permitir que ela repita brincadeiras que lhe dão prazer, possibilita que ela solucione problemas e aprenda processos e comportamentos adequados. O objetivo deste trabalho é verificar a metodologia utilizada pelas escolas e pelo professor no desenvolvimento da aprendizagem, por meio do lúdico. Dentro do proposto apresentado acima, pretende-se desenvolver a pesquisa de forma bibliográfica, utilizando autores que dissertem sobre o tema pretendido, como por exemplo: Antunes (2004), Kishimoto (2002) e Piaget (1975).

Palavras-chave: Ludicidade; Aprendizagem; Brincadeiras.

ABSTRACT

The present work on the importance of games and play is its contributions to early childhood education, through the playful resource the child can explore the imagination, in favor of the guiding

idea that the teacher can use in the activities applied in the classroom the childhood scenario today is enriched, with the help of pedagogical resources, which favors the recognition of play, games and play in the construction of child development. The proposal of play as a pedagogical activity contributes to creativity, skill and cooperation in children's learning, working in an investigative and creative way with the aim of educating through play. This work is justified by the fact that the toy is a universal object, meaning that all children in the world can use it based on their imagination. By playing, children can experience the same situation several times. This not only allows them to repeat games that give them pleasure, but also enables them to solve problems and learn appropriate processes and behaviors. The aim of this work is to verify the methodology used by schools and teachers in the development of learning through play. In line with the proposal presented above, the aim is to carry out the research in bibliographical form, using authors who dissertate on the intended subject, such as: Antunes (2004), Kishimoto (2002) and Piaget (1975).

Keywords: Playfulness; Learning; Games.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho sobre a Importância dos Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil, procurando mostra que as atividades lúdicas são essenciais para o desenvolvimento da criança, sendo assim lúdico na educação infantil, uma vez que os jogos e brincadeiras são excelentes oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento historicamente constituído, já que o brincar é eminentemente cultural.

As brincadeiras, o ato de brincar está presente em todos os tempos e lugares, fazendo parte do contexto histórico e social da criança. Para brincar não precisa de muito, basta usar a imaginação e a criação, a fantasia principalmente temos que usar essa vontade das crianças para o desenvolvimento da aprendizagem, unir o brincar com o aprender, pois brincando se aprende.

Esse artigo tem como objetivo trazer elementos embasados em estudos e resultados de pesquisas para que os interessados possam contribuir para o nosso trabalho, visando demonstrar a importância da Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil. Tem como objetivo também, entender qual relação podemos fazer do brincar com o desenvolvimento da aprendizagem e da cultura? Demonstrar que ao se trabalhar ludicamente não se está abandonando a seriedade e a importância dos conteúdos a serem apresentados à criança.

Com isso, as possibilidades e os limites das crianças a prática são analisado diariamente, incentivando, investigando a curiosidade, incentivando a interagir com os colegas desenvolvendo assim a socialização entre professor e aluno. O brincar na educação infantil, tem referência para os jogos, brinquedos e brincadeiras podem concluir ao final que a escola precisa investir neste tipo de ensino; tendo como base o aprendizado cognitivo, físico e social as características naturais da criança.

A criança precisa ter prazer em ir para a escola, transformando assim a escola em um ambiente familiar, ao desenvolvermos atividades mecânicas e didáticas dentro da sala de aula, acabamos bloqueando a criatividade e a imaginação da criança, quando a criança brinca de roda, memoriza cantigas, desenvolve o físico, o cognitivo, coordenação motora e a socialização entre as crianças.

O referencial teórico propõe na defesa da ludicidade na educação infantil, e sua importância na liberdade de expressar a criatividade com naturalidade. ‘’ qual é o principal objetivo da ludicidade? O lúdico tem um papel de construtor do conhecimento, desenvolvendo na criança o sentido cognitivo, físico e social”.

O lúdico desenvolve na educação infantil um proposito, um anseio e se apresentam separadamente em cada cidadão. Portanto, o seguimento do tema nunca termina, e sim, se esmera com o passar do tempo. Analisando, assim é que essa pesquisa propõe a averiguar como o lúdico pode oportunizar o desenvolvimento infantil, identificando parâmetros utilizados por educadores, monitores e pais na escolha de atividades lúdicas que dignifiquem suas vivencias tornando as significativas.

No desenvolvimento do artigo foi realizada uma discussão das teorias que foram utilizadas para entender e esclarecer o tema escolhido, sob uma metodologia baseada na coleta de dados bibliográficos, tendo sido utilizados livros e sites de pesquisas de autores como: Antunes (2004), Kishimoto (2002) e Piaget (1975).

O trabalho se desenvolveu por meio da pesquisa qualitativa, considerando que esta abordagem proporcionará resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada.

De acordo com Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A presente pesquisa desenvolveu-se em uma única etapa e a metodologia utilizada será a bibliográfica com a finalidade de proporcionar maior contato com o problema a fim de torná-lo mais compreensível. Para alcançar os objetivos da pesquisa, foram revisados alguns livros no qual podemos destacar, Celso Antunes, com o livro: O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir, 2004 e Piaget com a formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação, 1975. Outro meio de pesquisa foram alguns consultados na plataforma Google Acadêmico, Scielo, Portal Acadêmico.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A contribuição do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento da criança vai depender do conhecimento que o professor tenha de criança, da metodologia de cada jogo e brincadeira que for desenvolver e o desenvolvimento humano e suas limitações, sendo ao mesmo tempo propício a uma realização prazerosa e empática. (PIAGET,1975)

Brincando simbolicamente, a criança expande seu vocabulário, aprende novas palavras, nomeia os objetos que manipula, utiliza expressões do seu dia a dia, estabelece monólogos e diálogos, demonstrando assim correlações entre o jogo de faz-de-conta e as várias formas de linguagem. Além disso, acaba aprendendo a lidar com conflitos e a resolver problemas simples.

Segundo Kishimoto, (2002):

> (...) ao brincar, a criança é capaz de impor-se a condições externas, em vez de a elas ficar sujeita. Há uma inversão do controle social: enquanto brincam, são as crianças que dão as Ao brincar com os outros, a criança aprende a partilhar, a dar, a tomar, a cooperar pela reversibilidade das relações sociais. (KISHIMOTO, 2002, p.13)

Deve-se então respeitar a infância e as características próprias desta fase. Não só os jogos educativos e brincadeiras didáticas, mas todo e qualquer jogo, toda e qualquer brincadeira incentiva a criatividade, promove a socialização, desenvolve a expressão oral e corporal.

Pois é uma atividade de grande importância para a criança, a torna ativa, criativa e lhe dá oportunidade de relacionar-se com os outros; também a faz feliz, por isso, mais propensa a ser bondosa, a amar o próximo a ser solidária. O brincar na escola não é apenas passar tempo, mas, sim uma ferramenta que pode ser utilizada para desenvolvimento da aprendizagem.

> O brincar é uma ferramenta a mais que o educador pode lançar mão para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, proporcionando um ambiente escolar planejado e enriquecido, que possibilite a vivência das emoções, os processos de descoberta, a curiosidade e o encantamento, os quais favorecem as bases para a construção do conhecimento. (SANTOS, 2011, p.07

Portanto, deve-se valorizar o brincar da criança e com a criança, assim construiremos um futuro melhor e perpetuando a fraternidade entre as pessoas. Para esclarecer melhor sobre o usar os jogos e brincadeiras como recurso pedagógico deve-se ter em mente a expressão e a construção do conhecimento. A criança apropria-se da realidade, atribuindo-lhe significado. Assim, alunos com dificuldade de aprendizagem podem valer-se da brincadeira como processo facilitador para outras disciplinas futuras.

O BRINCAR E O JOGO: CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO NAEDUCAÇÃO INFANTIL

Ao entender sobre o brincar e jogo e importante ressaltar que ao longo da história o lúdico esteve presente desde os períodos históricos, da pré-história e da antiguidade, passando por periodização que engloba a idade média, moderna, e contemporânea.

Logo, pode-se compreender o lúdico presente nesses períodos, mesmo sendo de forma implícita. Portanto, a partir do Renascimento o jogo nesse período é visto como compulsão lúdica. Diante disso, o termo Lúdico engloba tudo que é relativo à diversão como jogos e divertimentos.

Kishimoto (2011) salienta que:

> O renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Para atender as necessidades infantis, como instrumento para aprendizagem dos conteúdos escolares. Para se contrapor aos processos verbalistas de ensino. [...], o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdo. (KISHIMOTO, 2011, p.32).

O conceito de jogo na cultura e evidencia que o jogo é identificado em todas as atividades humanas e conduz-se na própria cultura, isto é, a cultura surge sob forma de jogo. Logo, o jogo é uma atividade importante de caráter lúdico permitindo para a criança experiências inusitadas.

Huizinga, (2014) em sua definição de jogo, ressalta que:

> (...) o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de umaconsciência de ser diferente da “vida quotidiana” (HUIZINGA, 2014, p.33).

A presença do lúdico vem trilhando junto ao logo da humanidade, que apenas era conhecido como diversão, presente nas brincadeiras na realização de atividades cotidianas como caça, pesca e coleta de alimentos entre outros. Portanto a tualmente esta sendo reconhecido como instrumento pedagógico no processo de ensino-apredizagem.

Kishimoto.(2011)ressalta que:

> Hoje, a imagem de infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem papel debrinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção doconhecimento infantil. [...] E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica.(KISHIMOTO, 2011, p. 24).

Na BNCC os jogos e brincadeiras apresentam um grande valor em si, e apresentam seu próprio formato de finalidades em relação ao lúdico. Os jogos e brincadeiras para as crianças pequenas são primordiais para a aprendizagem e desenvolvimento, porque envolvem diversão, prazer e integridade.

A brincadeira é para elas um ambiente de motivação, investigação do saber e de conhecimentos sobre si mesma e também sobre o mundo. São também os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da criança de faixa etária de zero a cinco anos.

A BNCC (2017) afirma que a criança dessa faixa etária deve:

> Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-seao convívio social. Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras. Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto. Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos. (BRASIL, 2017, p. 46).

Portanto, o brincar é um modo de que a criança possa imaginar, interagir e exercitar. Logo, a criança que usa a imaginação permite que ela se relacione suas necessidades e interesse com a

realidade que vive e com o mundo que pouco entende e conhece. Assim, a criança deve reconhecer dialogar, e entender aspessoas em que convive seja, no âmbito escolar e familiar.

BNCC (2017) assegura que criança deverá:

> Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive. Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar. (BRASIL, 2017, p.49).

Através da brincadeira a criança usa além da imaginação, ela usa recursos próprios utilizando o corpo atribuindo sentido ao seu próprio mundo, e agregando com os recursos que está à disposição no ambiente educativo, trazendo para a criança habilidades no contexto do brincar, com diversas situações que possam ser vivenciadas por ela mesma ou por adultos como a imitação, e de construir novos significados.

A brincadeira exterioriza de variáveis formas da criança, ela expressa seus problemas, seu imaginário, estimula o desenvolvimento afetivo, e reflete, constrói, destrói, e reconstrói o seu universo. Ao brincar a criança externar-se infinitas brincadeiras que vivenciou e vivencia e passa a se expressar.

A Kishimoto (2011) explica que:

> [...] Construindo, transformando e destruindo, a criança expressa seu imaginário, seus problemas e permite aos terapeutas o diagnóstico de dificuldades de adaptações, bem como a educadores o estímulo da imaginação infantil e o desenvolvimento afetivo e intelectual. [...] quando está construindo, a criança está expressando suas representações mentais, além de manipular objetos. (KISHIMOTO, 2011, p. 45).

Dessa maneira, a brincadeira é uma atividade humana na qual a crianças aprendem a assimilar as experiências cultural dos adultos garantindo para elas saberes e construção de conhecimentos da realidade. Sendo assim, o brincar é uma atividade sabido da cultura que viabiliza que as crianças adquirem noções que envolva o ser humano.

Kishimoto (2011) acentua que:

> Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividades, corpo e interações sociais. Portanto, o brincar e o jogar contribuem para as crianças aprenderem em relação dos valores morais e culturais. (KISHIMOTO, 2011, p.40).

Na Educação Infantil, quando a criança adentra a escola, ela apresenta necessidades e características de aprender brincando, e tem primordialidade imediata de desejos em aprender através de jogos e brincadeiras, usando sua imaginação, o que nem sempre sobrevém.

Boccia e Lauriti (2014) ressaltam que:

> Para resolver essa tensão, a criança adentra um mundo imaginário, onde esses desejos são resolvidos em formas de jogo de faz de conta. Surge, então um novo processo psicológico, uma forma de atividade consciente, somente encontrada em humanos: a situação imaginária. (BOCCIA E LAURITI, 2014, p. 56).

É de grande importância que à creche e pré-escola, é que os espaços institucionais sejam diferenciados do lar da criança, portanto, educar a criança de 0 a5 anos, é preciso ter cuidado. Deve ofertar sempre para a criança materiais, objetos e instrumentos diversificados para a educação da criança.

Declara a BNCC (2017) que as crianças devem:

> Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente. (BRASIL, 2017, p.48).

Através dessa ação do brincar as crianças se desenvolvem em diferenciados aspectos seja em relação a linguagem, a cognição, motricidade, e a autonomia, assim, todas as experiência estão relacionada à aprendizagem da criança. Sabendo que nas brincadeiras as crianças têm a o espaço de aprenderem, criarem, explorarem, e de interagirem umas com as outras.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) a brincadeira é:

> Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia seaproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. (BRASIL, 2013, p. 87).

Assim, educação lúdica e importante para a Educação Infantil, sua prática requer participação livre, criativa, e critica promovendo interação social e participação das crianças e dos professores.

Através da brincadeira, a criança compreende e aprende a respeitar regras, amplifica o repertório, o seu relacionamento social e natural, aprende a respeitar a si mesmo e os outros e o mundo em que vive, garantindo assim, os direitos de aprendizagem.

Diante disso, a BNCC estabelece interações e brincadeiras, que são importantes como eixos estruturantes na educação infantil, em harmonização das práticas pedagógicas e das competências gerais da Educação Básica, que asseguram os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, as crianças têm direito a uma aprendizagem ativa:

> Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p.37).

Portanto, a brincadeira é uma atividade livre muito importante para a criança,e no brincar que ela aprende a construir, e reconstrói o cenário para sua compreensão de mundo. A criança aprende a conhecer, aprende a entender, aprende a conviver, aprende a compreender, aprende a fazer, e aprende a explorar.

Para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil dispõem sobre a brincadeira que**:**

> O brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construiro novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. (BRASIL, 2013 p. 87).

Através desse universo lúdico a criança começa a expressar-se e comunicar- se com maior compreensibilidade, seja ouvir, de respeitar e até mesmo discordar de opiniões, de divergir diante das situações passando a exercer sua liderança, e sendoconduzido a compartilhar seu prazer e alegria de brincar.

A brincadeira é uma prioridade própria do indivíduo, logo, e uma forma de incentivar, estimular a imaginação, a criatividade. Trazendo para a criança clareza do comportamento habitual, aprendido, para compreensão da realidade, trazendo contribuição e cooperação para a educação infantil.

Vygotsky (2007) destaca que:

> Na brincadeira, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. O brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência. (VYGOTSKY,2007, p. 122).

Segundo Vygotsky salienta também que, o brinquedo também tem papel fundamental na transformação em relação ao campo do significado “do pensar”, e do campo da percepção visual “àquilo que vê”, não só pela rápida percepção dos objetos, mas, porque o brinquedo tem uma ação significativa para a criança. Vygotsky (2007) afirma que, o brinquedo cria na criança uma forma de desejos. Ensina-a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, para ele, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo. (VYGOTSKY, 2007, p. 118).

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS COOPERATIVOS

A educação é muito mais que instrumentalizar o educando e isso também acontecem com a prática dos jogos cooperativos que podem contribuir de forma significativa. O jogo cooperativo é um

conjunto de experiências lúdicas que possibilitam todos os envolvidos de avaliar, compartilhar, refletir sobre nossa relação com nós mesmos e com os outros. Os jogos cooperativos pedagógicos e as brincadeiras podem facilitar o processo de ensino aprendizagem e ainda são prazerosos, interessantes e desafiantes. Os jogos e as brincadeiras são ótimos recursos didáticos. (ANTUNES, 2004.pag.26)

A contribuição dos jogos cooperativo e da brincadeira para o desenvolvimento da criança vai depender do conhecimento que o professor tenha de criança, da metodologia de cada jogo e brincadeira que for desenvolver e o desenvolvimento humano e suas limitações, sendo ao mesmo tempo propício a uma realização prazerosa e empática. As brincadeiras antigas fazem parte da vida de todos, mesmo que sejam diferentes hoje na maneira de brincar, porque hoje, nós temos diferentes espaços geográficos e culturais. Mais a raiz da brincadeira não se perde, permanece. E como podemos fazer com o brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e como incorporar a brincadeira em nossa prática?

Piaget (1998) é um dos primeiros a conciliar o uso dos brinquedos no desenvolvimento infantil. O brinquedo é parte do lúdico e faz parte de toda cultura infantil em qualquer parte do mundo, podendo se configuras das mais variadas formas. (PIAGET, 1998, p.139).

O brincar é natural na vida das crianças. É algo que faz parte do seu cotidiano e se define como espontâneo prazeroso e sem comprometimento.

Brincando simbolicamente, a criança expande seu vocabulário, aprende novas palavras, nomeia os objetos que manipula, utiliza expressões do seu dia a dia, estabelece monólogos e diálogos, demonstrando assim correlações entre o jogo de faz-de-conta e as várias formas de linguagem. Além disso, acaba aprendendo a lidar com conflitos e a resolver problemas simples.

> “(...) Ao brincar, a criança é capaz de impor-se a condições externas, em vez de a elas ficar sujeita. Há uma inversão do controle social: enquanto brincam, são as crianças que dão as Ao brincar com os outros, a criança aprende a partilhar, a dar, a tomar, a cooperar pela reversibilidade das relações sociais.” (KISHIMOTO, 2002, p.13)

Devemos então respeitar a infância e as características próprias desta fase. Não só os jogos cooperativos educativos e brincadeiras didáticas, mas todo e qualquer jogo, toda e qualquer brincadeira incentiva a criatividade, promove a socialização, desenvolve a expressão oral e corporal. Pois é uma atividade de grande importância para a criança, a torna ativa, criativa e lhe dá oportunidade de relacionar-se com os outros; também a faz feliz, por isso, mais propensa a ser bondosa, a amar o próximo a ser solidária.

O brincar na escola não é apenas passar tempo, mas, sim uma ferramenta que pode ser utilizada para desenvolvimento da aprendizagem.

> O brincar é uma ferramenta a mais que o educador pode lançar mão para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, proporcionando um ambiente escolar planejado e enriquecido, que possibilite a vivência das emoções, os processos de descoberta, a

> curiosidade e o encantamento, os quais favorecem as bases para a construção do conhecimento. (SANTOS, 2011, p.07).

Portanto, devemos valorizar o brincar da criança e com a criança, assim construiremos um futuro melhor e perpetuando a fraternidade entre as pessoas.

Para esclarecer melhor sobre o jogo, recorremos à assimilação e acomodação. Estes dois movimentos, constituem funções constantes, atuando invariavelmente ao longo dos diferentes estágios de desenvolvimento mental por que passa o indivíduo, sempre em equilíbrio crescente. Brincando simbolicamente, a criança expande seu vocabulário, aprende novas palavras, nomeia os objetos que manipula, utiliza expressões do seu dia a dia, estabelece monólogos e diálogos, demonstrando assim correlações entre o jogo de faz-de-conta e as várias formas de linguagem. Além disso, acaba aprendendo a lidar com conflitos e a resolver problemas simples.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tendo em vista a educação infantil como uma fase primordial no processo educativo da criança é nessa fase da infância que ocorrem importantes descobertas, a pesquisa-se sobre os Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil, afim de compreender a importância dos jogos e brincadeiras para a aprendizagem da criança na Educação Infantil. Entendendo que o brincar e o jogo têm vasta contribuição para o aprendizado da criança na educação infantil, considerado que é uma atividade importante que permite que ela tenha experiências inusitadas, fazendo-se para a criança um ambiente de motivação, investigação do saber e conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo.

É compreendendo também a prática do professor na educação infantil, através dos jogos e brincadeiras podendo assim, conciliar o lúdico ao processo mediador de ensino aprendizagem, possibilitando a criança interação e novos significativos, capacitando o aluno para enfrentar os desafios e obstáculos da vida com rico aprendizado nas construções de saberes. Os jogos e brincadeiras têm o foco de sondar o desenvolvimento da criança enquanto brinca, essa atividade apresentada no cotidiano da criança retrata contextos e formas diferentes, com a finalidade de valorizar a diversidade cultural de cada criança como nos resultados e conhecimento de mundo adquirido através das brincadeiras, proporcionando uma aprendizagem prazerosa e significativa.

Ao brincar a criança compreende o mundo à sua volta, e desenvolve a fala, aprende regras, aprende a ouvir, aprende a respeitar, testa habilidades físicas, emocionais, e cognitivas, começa imaginar, imitar, representar, compartilhar, aprende a ganhar e perder, também aprende a resolver conflitos, aprende a criar e vencer, e aprende a desafiar seus limites, é constrói suas próprias aprendizagens.

O lúdico no processo e desenvolvimento, contemplando assim, os eixos norteadores, entendendo que o brincar e o jogo têm vasta contribuição para o aprendizado, permitindo que a

criança tenha experiências, conhecimentos e saberes sobre si mesmo e sobre o mundo, com a compreensão da prática do professor na educação infantil, que através dos jogos e brincadeiras possa conciliar o lúdico como processo mediador no ensino aprendizagem, o que impõe a constatação de que jogos e brincadeiras são de suma importância para o aprendizado das crianças, e que elas possam explorar os Campos de Experiências, atado a compreensão das práticas pedagógicas do professor com a utilização dos recursos lúdicos, e promovendo assim, conhecimento das competências infantis.

É importante ressaltar que a contribuição do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento da criança vai depender do conhecimento que o professor tenha de criança, da metodologia de cada jogo e brincadeira que for desenvolver e o desenvolvimento humano e suas limitações, sendo ao mesmo tempo propício a uma realização prazerosa e empática.

Foi possível identificar a importância dos jogos cooperativos para o desenvolvimento das crianças na sua totalidade, sendo ao mesmo tempo propício a uma realização prazerosa e empática. Se os jogos cooperativos promovem a solidariedade, a autoestima e a colaboração têm esperança de que a escola cumprirá parte de seu papel, orientando as crianças para um caminho onde o viver e respeitar o outro, sejam de fato lições para a construção de um mundo mais saudável, mais feliz e mais humano.

As brincadeiras são muito importantes para o desenvolvimento da criança, quando brinca, dar sentido a experiência vivida e passa a criar símbolos paraampliar e enriquecer seus conhecimentos.

O estudo do presente trabalho trouxe grande importância sobre os jogos e a brincadeira na educação infantil, visto que através do lúdico a criança se desenvolve de forma integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo, bem como, adquire autonomia, habilidades e valores.

Jogos e brincadeiras na Educação Infantil, apontando para o fato de que o brincar pode propiciar a aquisição de conhecimentos e contribuir para o desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Jogos divertidos e brinquedos criativos.** Petrópolis: Vozes, 2004.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir.** Fascículo 15. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BETTHELHEIM, Bruno. Uma vida para seu filho. São Paulo. Artmed, 1984. 358p.

BOMTEMPO, E. Brinquedo e educação: na escola e no lar. Revista Psicologia escolar e educacional, São Paulo, v.3, n. 1, p. 59, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Editora 34, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2013. Disponível:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download &alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 out. 2024.

BRASIL. Mec. **Base nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: Acesso 07 out. 2023

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1998
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6 ed. São Paulo: Atlas 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (ORG). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 2° ed. São Paulo: Cortez, 1997

KISHIMOTO (org.), Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos, brinquedo, brincadeiras e a educação**. 14ªedição. São Paulo: Cortez, 2011.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil.** Porto Alegre: Propil, 1994.

ORGANIZADORAS, Margarete Bertolo Boccia e Nádia Conceição Lauriti. **O lúdico e cognição**. São Leopoldo: Oikos, 2014.

PIAGET, Jean. Apsicologiadacriança. EdRiodeJaneiro:BertrandBrasil,1998

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência da criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2. e., Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANTOS, P. Santa Marli. **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: 2ª edição, Editora Vozes, 1995.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola:** Metodologia Lúdico vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCACHETTI, Ana Ligia; CAMILO, Camila. **Construtivismo na prática.** São Paulo, ago. 2015

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Simynovick. **A Formação Social da Mente.** 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998

VYGOTSKY, Lev Semenovich**. A formação social da mente**. 7ª edição. São Paulo: Martins fontes, 2007.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO (org.), Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007

LETRAMENTO LITERÁRIO - A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO

LITERARY LITERACY - THE IMPORTANCE OF LITERATURE IN EDUCATION

DENIS TORRES DE MOURA SANTOS
Graduação em Letras pela Faculdade Filosofia Letras e Ciência Humanas (**2014**); Professor de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Jardim Paulo VI.

RESUMO

Este artigo discute práticas e métodos voltados para o ensino da literatura, tendo como base teórica o livro *Letramento Literário: Teoria e Prática*, de Rildo Cosson. Inicialmente, apresenta-se a importância da literatura na formação humana, destacando seu papel humanizador e seu valor cultural. Em seguida, são analisadas propostas metodológicas para o ensino da leitura literária, incluindo a seleção de textos, o processo de leitura e a sistematização de práticas didáticas. Aborda-se também a interação entre texto e leitor, bem como a construção de comunidades leitoras no ambiente escolar. O estudo ressalta a necessidade de metodologias que promovam a leitura crítica, respeitando a diversidade e incentivando o protagonismo dos estudantes no processo de construção de sentidos. Considerações finais reforçam a relevância da literatura como prática formadora e instrumento de transformação social.

Palavras-chave: Leitura literária; ensino de literatura; formação de leitores; práticas pedagógicas; educação literária.

ABSTRACT

This article discusses practices and methods for teaching literature, based on the book Literary Literacy: Theory and Practice, by Rildo Cosson. Initially, the importance of literature in human formation is presented, highlighting its humanizing role and its cultural value. This is followed by an analysis of methodological proposals for teaching literary reading, including the selection of texts, the

reading process and the systematization of teaching practices. The interaction between text and reader is also addressed, as well as the construction of reading communities in the school environment. The study highlights the need for methodologies that promote critical reading, respecting diversity and encouraging students to play a leading role in the process of constructing meaning. Final considerations reinforce the relevance of literature as a formative practice and an instrument of social transformation.

Keywords: Literary reading; literature teaching; reader education; pedagogical practices; literary education.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca investigar a relevância do letramento literário na formação educacional, destacando sua aplicação prática em sala de aula e a contribuição para o desenvolvimento humano e social. Fundamentado nas propostas teóricas de Rildo Cosson apresentadas em seu livro *Letramento Literário - Teoria e Prática*, o estudo explora estratégias metodológicas que visam aproximar a literatura do cotidiano escolar. Pretende-se evidenciar como a literatura pode ser utilizada como ferramenta de construção de significados, promovendo uma educação emancipadora e crítica.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições do letramento literário para o ensino, considerando suas implicações pedagógicas e metodológicas. Especificamente, busca-se compreender os fundamentos teóricos apresentados por Cosson, identificar estratégias pedagógicas propostas para o ensino da literatura e analisar os desafios e perspectivas dessa abordagem na educação básica.

A justificativa deste estudo reside na necessidade de repensar o ensino da literatura nas escolas, transformando-o em prática significativa e emancipadora. A literatura, longe de ser um conteúdo puramente decorativo, deve ocupar um lugar central na formação dos indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento de sua cidadania e pensamento crítico. Com base nas proposições de Cosson, pretende-se apontar caminhos metodológicos que possam ser aplicados em contextos escolares diversos.

O problema que norteia este artigo é: como as propostas de letramento literário apresentadas por Rildo Cosson podem ser aplicadas de maneira eficaz no contexto escolar, superando as dificuldades práticas enfrentadas pelos educadores?

A FÁBULA DO IMPERADOR CHINÊS

O livro inicia com uma fábula ilustrativa sobre um imperador chinês que, ao buscar preparar seu filho para sucedê-lo no trono, depara-se com três grandes desafios educacionais: a arrogância, a indiferença e a ignorância. Esses obstáculos personificados pelos jovens que deveriam ser educados

simbolizam as dificuldades enfrentadas por educadores em seu cotidiano. Cosson utiliza essa narrativa para ilustrar como o processo de ensino, mesmo com recursos ilimitados, pode falhar se não houver predisposição dos aprendizes para aprender.

A LITERATURA E O MUNDO

Rildo Cosson apresenta a literatura como uma prática cultural capaz de refletir e transformar a realidade. Ele defende que a literatura não é apenas um conjunto de textos estéticos, mas uma ferramenta ativa de compreensão do mundo. A leitura literária proporciona uma experiência que vai além do prazer estético, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, a construção de valores e o entendimento das complexidades humanas. Nesse contexto, a literatura torna-se um instrumento indispensável na formação de cidadãos conscientes e participativos.

> "A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade." (CANDIDO, 1995, p. 188)

LITERATURA ESCOLARIZADA

No contexto da educação, a literatura escolarizada desempenha um papel fundamental na construção de uma formação ampla e crítica do aluno. Ao ser integrada ao currículo escolar, a literatura não se limita a ser apenas um instrumento de aprendizagem da língua, mas se configura como um mediador de saberes, uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico e um elemento essencial na formação da identidade cultural do estudante.

A literatura escolarizada, conforme proposta por Cosson (2020), vai além da mera leitura de textos narrativos. Ela se insere como um campo de vivência, onde o aluno é convidado a entrar em contato com diferentes visões de mundo, sentimentos e experiências, muitas vezes distantes da sua realidade cotidiana. Nesse processo, a literatura não é apenas um reflexo da vida social e cultural, mas também uma força ativa que possibilita ao aluno questionar, refletir e compreender o mundo em suas múltiplas dimensões.

O papel da literatura escolarizada também é de fomentar a capacidade crítica do estudante, ao levar a uma reflexão sobre valores, normas sociais, história e questões existenciais. A partir da análise de obras literárias, os alunos são desafiados a desenvolver habilidades interpretativas que vão muito além da compreensão literal dos textos, sendo incentivados a refletir sobre o significado profundo das narrativas, as escolhas dos autores, e os contextos socioculturais que permeiam as histórias.

AULA DE LITERATURA: O PRAZER SOB CONTROLE?

A literatura, enquanto prática escolar, enfrenta um desafio importante: como equilibrar o prazer da leitura com as exigências didáticas e pedagógicas da sala de aula. Cosson (2020) questiona se, ao inserir a literatura no contexto educacional, o prazer da leitura não acaba sendo "colocado sob

controle", transformando uma atividade antes espontânea e prazerosa em um exercício de análise e reflexão que muitas vezes pode afastar o aluno do prazer genuíno da leitura.

O prazer de ler, que surge de uma relação mais afetiva e pessoal com o texto, pode ser reduzido quando a literatura é abordada de maneira excessivamente formal, com foco apenas nos aspectos técnicos e na análise crítica. Nesse cenário, o aluno pode passar a ver a leitura como uma obrigação, um exercício acadêmico, ao invés de uma oportunidade de descoberta e fruição pessoal. As exigências pedagógicas podem, assim, diminuir a liberdade e a autonomia do aluno em sua relação com o texto literário.

No entanto, isso não significa que a literatura escolarizada deva ser desprovida de desafios ou de reflexão crítica. Pelo contrário, a literatura na escola deve ser também uma via para a formação de um pensamento mais aprofundado sobre o mundo. O que se propõe, então, é que o prazer da leitura não seja anulado, mas sim equilibrado com a necessidade de uma análise crítica e reflexiva, de forma que os alunos possam desfrutar da leitura e ao mesmo tempo compreender suas múltiplas camadas de significados.

Ao trabalhar com a literatura na sala de aula, é importante que os professores busquem formas de conectar os alunos à obra literária de maneira envolvente e prazerosa, antes de se aprofundar nas análises técnicas. Um texto literário pode, assim, ser uma ponte entre o prazer da leitura e a formação de um leitor crítico, capaz de entender as diversas dimensões que a literatura oferece.

LEITURA LITERÁRIA: A SELEÇÃO DE TEXTOS

A seleção de textos literários desempenha um papel fundamental na construção da experiência de leitura dentro da sala de aula, sendo uma das principais estratégias pedagógicas para o desenvolvimento do gosto e da competência literária dos alunos. De acordo com Cosson (2020), a escolha dos textos a serem trabalhados deve ser cuidadosa, levando em consideração tanto o nível de compreensão dos alunos quanto a diversidade de perspectivas e estilos literários que podem ampliar seus horizontes culturais e críticos.

A literatura escolarizada precisa contemplar uma variedade de gêneros, autores e contextos, permitindo ao aluno uma imersão nas mais diferentes realidades literárias. A seleção de textos não deve se limitar a clássicos ou a obras canônicas, mas também deve incluir autores contemporâneos, textos de diferentes regiões e culturas, e até mesmo obras que se conectem com as vivências e interesses dos próprios alunos. Dessa maneira, a literatura se torna não apenas uma forma de aprendizagem, mas também uma maneira de explorar novas identidades e mundos, ampliando o repertório cultural dos estudantes.

No entanto, a escolha dos textos vai além da diversidade e do alinhamento com os interesses do aluno. Deve ser também uma escolha que considere o potencial formativo da obra. Um bom texto

literário é aquele que desafia o aluno a pensar, a questionar e a refletir sobre o mundo, mas sem afastá-lo da possibilidade de prazer na leitura. A literatura escolarizada deve, portanto, equilibrar o aspecto formativo com a capacidade de cativar o aluno, fazendo com que ele se envolva com o texto de maneira autêntica.

O desafio, então, é selecionar textos que sejam capazes de promover uma experiência rica e complexa de leitura, que vai desde o prazer de se perder na narrativa até a reflexão crítica sobre temas universais, como a identidade, a história e as questões sociais. Além disso, é fundamental que o professor saiba mediar essa seleção de maneira que o aluno se sinta motivado e capaz de compreender o texto, mesmo quando ele desafia sua visão de mundo ou seu nível de leitura.

O PROCESSO DE LEITURA

> Ler, no sentido de construção de sentidos a partir de textos, supõe normas, códigos de interpretação aprendidos numa comunidade; supõe a aprendizagem de comportamentos face ao texto e ao contexto onde se lê, comportamentos "oficialmente" sancionados e culturalmente aceites relativamente ao que deve ser uma leitura apropriada, ao que se deve ser resposta do leitor e, também, ao que é texto válido. Nesta perspectiva, os códigos de leitura ensinados, qualquer que seja o modelo pedagógico, podem ser vistos como conjuntos de constrangimentos na relativa (e enfatizo relativa) liberdade interpretativa dos alunos leitores. (DIONÍSIO, 2000, p. 56).

O processo de leitura, como aponta Cosson (2020), não se restringe à simples decodificação de palavras e frases. Ele envolve uma série de etapas cognitivas e afetivas que transformam a interação do leitor com o texto em uma experiência enriquecedora. No contexto escolar, a leitura literária assume um caráter ainda mais complexo, pois além da compreensão do conteúdo, ela demanda também a interpretação, a análise crítica e a construção de significado.

O processo de leitura literária, como atividade cognitiva, inicia-se com a decodificação do texto, onde o leitor estabelece a relação entre os símbolos gráficos e suas correspondências sonoras e significativas. Porém, esse primeiro momento é apenas a porta de entrada para uma série de etapas subsequentes, nas quais o aluno vai se aprofundando na obra, explorando seus significados e refletindo sobre suas implicações.

Uma das dimensões mais importantes da leitura literária é a interpretação. Quando o aluno lê um texto literário, ele não se limita a entender o que está escrito de forma literal, mas também busca decifrar as intenções do autor, as metáforas, os símbolos e as camadas de sentido que o texto pode oferecer. Esse processo de interpretação vai além da análise superficial, levando o aluno a questionar e a refletir sobre o conteúdo, sobre as personagens e sobre as relações estabelecidas na obra.

Além disso, a leitura literária também envolve um processo de construção de sentido, no qual o leitor é convidado a conectar o que lê com suas próprias experiências e com o mundo ao seu redor. O texto literário pode, nesse momento, funcionar como uma espécie de espelho, refletindo questões pessoais

ou coletivas, problemas sociais ou dilemas existenciais, permitindo que o aluno construa novas formas de compreender a realidade.

Por fim, é importante destacar que o processo de leitura literária na escola não se dá de maneira linear e unidimensional. Ele é, na verdade, uma atividade dinâmica e interativa, que envolve tanto o leitor quanto o texto de maneira contínua e recursiva. O aluno, ao ler, traz consigo suas próprias bagagens de vida, suas percepções e suas questões, enquanto o texto, por sua vez, oferece novas visões e perspectivas que desafiam e enriquecem a visão de mundo do leitor.

Esse processo de leitura, então, deve ser mediado de forma cuidadosa pelo professor, que tem a responsabilidade de guiar o aluno nas etapas da interpretação e construção de sentido, mas também de incentivar sua autonomia e prazer no ato de ler.

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA LEITURA: A SISTEMATIZAÇÃO NECESSÁRIA

> A tarefa de uma metodologia voltada para o ensino da literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e as suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação. (AGUIAR e BORDINI, 1993, p. 40).

No ensino da leitura literária, uma das questões centrais é a sistematização das estratégias utilizadas. De acordo com Cosson (2020), o ensino da leitura deve ser planejado de forma estruturada e contínua, com ações pedagógicas que favoreçam não apenas a decodificação e compreensão do texto, mas também a capacidade de interpretação, reflexão crítica e apreciação literária.

A sistematização necessária no ensino da leitura envolve o planejamento de um conjunto de práticas que atendam às diversas fases e desafios do processo de leitura. Isso significa que, ao longo do percurso educacional, o aluno precisa ser guiado por estratégias que evoluam de forma gradual, de modo que ele se sinta progressivamente mais capacitado para lidar com textos mais complexos e desafiadores.

Uma das primeiras estratégias que deve ser adotada no ensino da leitura literária é a construção de uma base sólida de habilidades de leitura, que inclui a decodificação correta das palavras, a compreensão do sentido das frases e a habilidade de localizar informações dentro de um texto. Essas habilidades, embora essenciais, são apenas o início de um processo que deve ser ampliado e aprofundado conforme o aluno se torna mais proficiente.

Além disso, a sistematização das práticas de leitura envolve a criação de sequências pedagógicas que permitam a construção gradual do conhecimento literário. Isso significa que o ensino da leitura não deve ser realizado de forma isolada, mas sim integrado a outras práticas, como a produção textual, a reflexão sobre o conteúdo, a discussão em grupo e a análise crítica das obras. Ao conectar

a leitura a outras atividades, o aluno é incentivado a construir um repertório literário mais amplo e a desenvolver uma compreensão mais profunda dos textos.

Por fim, a sistematização necessária no ensino da leitura também envolve a consideração da diversidade dos alunos, adaptando as estratégias às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem. É fundamental que o professor esteja atento às características individuais dos alunos, oferecendo apoio específico a quem precisa de mais orientação, mas também desafiando aqueles que já demonstram maior habilidade de leitura. A leitura, então, deve ser uma prática contínua e diversificada, que leve o aluno a ampliar seus horizontes literários e a desenvolver uma relação cada vez mais rica e crítica com os textos.

A SEQUÊNCIA BÁSICA

A "sequência básica" no ensino da leitura literária, como sugerido por Cosson (2020), refere-se a um conjunto de etapas fundamentais que devem ser seguidas no processo de ensino da leitura, garantindo que o aluno desenvolva as habilidades necessárias de forma gradual e coerente. Essa sequência, embora simples, deve ser flexível o suficiente para atender às diferentes necessidades dos alunos e aos objetivos específicos de cada turma.

A primeira etapa da sequência básica envolve a preparação do aluno para a leitura. Nessa fase, é importante que o professor crie um ambiente que favoreça o interesse e a curiosidade pela obra literária. Isso pode ser feito por meio de atividades introdutórias, como discussões sobre o tema da obra, apresentação do autor e contexto histórico, ou até mesmo explorando as imagens e títulos do livro, de modo a despertar a imaginação dos alunos e prepará-los para o conteúdo a ser lido.

A segunda etapa é a leitura propriamente dita. Nesse momento, o aluno deve ser incentivado a realizar a leitura de forma atenta e reflexiva. O papel do professor aqui é de mediação, ajudando o aluno a superar dificuldades de compreensão e a compreender o texto em sua totalidade, sem necessariamente se aprofundar em todas as suas nuances. A leitura deve ser realizada de forma prazerosa, mas também focada, para que o aluno consiga apreender o sentido global da obra.

Após a leitura, a terceira etapa da sequência básica é a reflexão sobre o texto. Nesse momento, o aluno é convidado a discutir o que leu, a expressar suas interpretações e a fazer conexões com sua própria experiência e com o mundo ao seu redor. O professor desempenha um papel fundamental aqui, guiando as discussões, incentivando diferentes pontos de vista e promovendo uma reflexão crítica sobre os temas e as questões levantadas pela obra literária.

Por fim, a última etapa da sequência básica é a produção de um trabalho ou atividade que permita ao aluno consolidar o que aprendeu. Isso pode ser feito por meio de uma redação, uma apresentação oral, uma análise crítica ou até mesmo uma atividade artística que envolva a obra. Esse momento

tem como objetivo garantir que o aluno consiga expressar seu entendimento do texto de maneira clara e criativa.

A sequência básica, portanto, é um ciclo contínuo de preparação, leitura, reflexão e expressão, com o objetivo de formar um leitor competente, crítico e prazeroso. Ao seguir essas etapas, o professor garante que o aluno desenvolva não apenas a habilidade de ler, mas também de compreender, interpretar e se expressar de maneira criativa sobre os textos literários.

A SEQUÊNCIA EXPANDIDA

A "sequência expandida", conforme Cosson (2020), propõe uma ampliação das etapas tradicionais do ensino da leitura, incorporando atividades e práticas que estimulam o aluno a se aprofundar mais no texto, refletindo sobre suas múltiplas dimensões e desenvolvendo habilidades mais complexas de análise e expressão.

Após a "sequência básica", que proporciona uma base sólida para a leitura, a sequência expandida se destaca por proporcionar uma imersão maior na obra literária, buscando uma compreensão mais ampla e crítica, que vai além da primeira leitura e da interpretação superficial do conteúdo. Nesse processo, as atividades propostas são pensadas para aprofundar a relação do aluno com o texto, favorecendo uma leitura mais analítica e reflexiva.

A primeira fase da sequência expandida é o aprofundamento da análise do texto. Nessa etapa, o aluno é estimulado a identificar aspectos mais sutis da obra, como a estrutura narrativa, as técnicas literárias utilizadas, as relações entre as personagens e os contextos históricos ou sociais em que a obra está inserida. O professor, aqui, pode propor atividades como debates, análise de passagens-chave do texto ou até mesmo a realização de comparações com outras obras literárias. O objetivo é que o aluno seja capaz de perceber e discutir os elementos que tornam a obra única e significativa.

Em seguida, a sequência expandida propõe que o aluno se envolva com o texto de forma criativa. Isso pode incluir atividades como a reescrita de trechos da obra, criando novas perspectivas para os personagens ou alterando o ponto de vista da narrativa. Outra possibilidade é a produção de textos que dialoguem com a obra lida, como uma carta para uma das personagens, uma continuação da história ou uma reflexão pessoal sobre o tema abordado. Essas atividades visam incentivar a expressão criativa do aluno e a aplicação de suas interpretações no desenvolvimento de novos sentidos para o texto.

Além disso, a sequência expandida também envolve a contextualização mais ampla da obra literária, incentivando o aluno a fazer conexões com outras leituras, com a história, com a cultura e com a sociedade. A leitura de textos complementares, como ensaios, entrevistas com o autor ou até mesmo textos jornalísticos relacionados ao tema da obra, pode enriquecer a compreensão do aluno e ampliar

sua visão crítica sobre o conteúdo lido. Esse tipo de atividade promove a interdisciplinaridade, ampliando o leque de conhecimento do aluno e relacionando a literatura com outras áreas do saber.

Por fim, a sequência expandida também pode incluir momentos de reflexão sobre o impacto da obra na sociedade ou nas próprias vidas dos alunos. Isso pode ser feito por meio de discussões mais profundas sobre os temas abordados no texto, como questões sociais, políticas, culturais ou existenciais, que permitem ao aluno se engajar mais ativamente com o conteúdo e refletir sobre seu papel no mundo.

A sequência expandida, portanto, é um convite para que o aluno vá além da leitura inicial, permitindo-lhe explorar as múltiplas camadas de sentido de um texto literário, engajando-se de maneira mais profunda e criativa com a obra e desenvolvendo sua capacidade crítica e expressiva.

A AVALIAÇÃO

A avaliação no ensino da leitura literária, como proposto por Cosson (2020), deve ser entendida como um processo contínuo e formativo, mais do que um momento isolado de verificação de resultados. O objetivo principal da avaliação, nesse contexto, é acompanhar o desenvolvimento do aluno como leitor e incentivar sua progressão nas diversas competências envolvidas na leitura literária, como compreensão, interpretação, análise crítica e apreciação estética.

Em primeiro lugar, é importante que a avaliação seja realizada ao longo de todo o processo de leitura, e não apenas ao final da atividade. O professor deve ser capaz de identificar o que o aluno está aprendendo e as dificuldades que ele encontra, para que possa intervir de forma eficaz e ajustar as estratégias de ensino. A avaliação formativa, nesse sentido, permite que o professor acompanhe a evolução do aluno e forneça feedback contínuo, ajudando-o a melhorar suas habilidades de leitura ao longo do tempo.

Além disso, a avaliação deve considerar a diversidade de formas de expressão que os alunos podem utilizar para demonstrar sua compreensão do texto. Isso significa que a avaliação não deve se restringir a provas tradicionais ou questões objetivas, mas deve incluir diferentes tipos de atividades que permitam ao aluno expressar seu entendimento de maneira criativa e crítica. Trabalhos escritos, apresentações orais, debates, produções artísticas e até mesmo a participação em discussões em grupo são formas válidas de avaliar a leitura literária.

A avaliação também deve levar em conta não apenas a capacidade de compreender o conteúdo do texto, mas também a habilidade de interpretar e refletir sobre ele. O aluno é desafiado a fazer conexões entre o texto e suas próprias experiências, além de se engajar com as questões e temas propostos pela obra literária. Nesse processo, a avaliação deve buscar compreender o grau de envolvimento do aluno com o texto e sua capacidade de construir sentidos a partir da obra.

Outro aspecto importante da avaliação é a promoção da autoavaliação. O aluno deve ser incentivado a refletir sobre sua própria experiência de leitura, a identificar suas dificuldades e conquistas, e a reconhecer seu progresso. A autoavaliação pode ser realizada por meio de diários de leitura, questionários reflexivos ou até mesmo discussões em sala de aula, onde os alunos compartilham suas percepções sobre o que aprenderam e como se relacionaram com a obra lida.

Por fim, a avaliação deve ser inclusiva e personalizada, levando em conta as características individuais de cada aluno e respeitando seus tempos e formas de aprender. A leitura literária deve ser vista como uma prática democrática, que busca envolver todos os alunos, independentemente de seu nível de habilidade, e estimular seu prazer pela leitura e sua capacidade de compreender e refletir criticamente sobre o mundo.

Assim, a avaliação no ensino da leitura literária deve ser um processo contínuo, multifacetado e reflexivo, que visa não apenas medir o desempenho do aluno, mas também incentivá-lo a se tornar um leitor mais autônomo, crítico e criativo.

AS REINVENÇÕES DA RODA

No capítulo "As reinvenções da Roda", Cosson (2020) nos leva a refletir sobre as transformações e adaptações necessárias nas práticas de ensino da leitura literária. O autor propõe que, ao longo do tempo, as metodologias de ensino da leitura devem ser revistas e adaptadas às novas realidades dos alunos, aos avanços das teorias pedagógicas e às mudanças culturais e sociais que impactam a educação. Nesse sentido, a reinvenção da "roda" da educação literária se torna essencial para manter a relevância e a eficácia do ensino da leitura.

A ideia de "reinventar a roda" no contexto da leitura literária envolve repensar as estratégias tradicionais de ensino, buscando sempre novas abordagens que favoreçam o desenvolvimento do aluno como leitor crítico e criativo. O autor destaca a importância de integrar a leitura à vida dos alunos, promovendo experiências de leitura que vão além da mera interpretação do texto, e incentivando-os a se engajar com os textos literários de maneira profunda e reflexiva.

É fundamental que o ensino da leitura literária seja uma prática dinâmica, onde o professor atua como mediador e facilitador, criando condições para que os alunos se tornem leitores autônomos, capazes de interpretar e de expressar suas próprias ideias sobre a obra. A reinvenção da roda, nesse caso, não se refere a uma mudança radical das metodologias, mas à adaptação e aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas, para que atendam às necessidades e aos interesses dos alunos.

A proposta de reinvenção da roda do autor também implica uma revisão crítica das avaliações e das expectativas em torno do ensino da leitura, enfatizando que o objetivo não é apenas transmitir conteúdos, mas também formar leitores conscientes e comprometidos com a literatura como um meio de transformação pessoal e social.

Portanto, o capítulo nos leva a considerar que, no ensino da leitura literária, a flexibilidade e a inovação são essenciais para garantir que todos os alunos possam ter acesso a uma educação que promova o prazer pela leitura e o desenvolvimento de uma leitura crítica e criativa. A reinvenção da roda, nesse sentido, representa um processo constante de aprimoramento e adaptação das práticas pedagógicas, sempre em busca de uma educação literária mais inclusiva, envolvente e significativa.

OFICINAS

O conceito de "Oficinas", no contexto do ensino da leitura literária, é uma estratégia pedagógica que visa integrar os alunos de maneira ativa e criativa ao processo de leitura. Cosson (2020) destaca as oficinas como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas que possibilitem uma interação mais profunda com os textos, incentivando os alunos a se tornarem autores e críticos de suas próprias leituras.

Ao contrário das abordagens tradicionais de ensino, em que o foco está em uma leitura mais passiva ou apenas interpretativa, as oficinas literárias propõem uma abordagem dinâmica, onde os alunos são convidados a explorar, criar e transformar as obras lidas. As oficinas oferecem um ambiente colaborativo, em que os alunos podem compartilhar suas ideias, discutir diferentes interpretações e, principalmente, criar a partir do texto lido, seja por meio de reescritas, dramatizações, produções artísticas ou outras atividades que estimulem a expressão criativa.

Uma das principais características das oficinas é a ênfase no trabalho coletivo. Ao realizar atividades em grupo, os alunos são incentivados a trocar experiências, colaborar e aprender uns com os outros. Esse processo não só enriquece a compreensão do texto, mas também desenvolve habilidades sociais e de comunicação, fundamentais para a formação de um leitor crítico e engajado. A interação e a troca de ideias durante as oficinas promovem um ambiente de aprendizagem dinâmico, no qual os alunos se tornam sujeitos ativos na construção de sentidos sobre a obra literária.

Cosson também enfatiza que as oficinas não devem se limitar a atividades triviais ou simples. Elas devem ser estruturadas de maneira a desafiar os alunos e expandir suas possibilidades de leitura e interpretação. Isso pode ser alcançado por meio de exercícios que envolvem diferentes linguagens e formas de expressão, como a produção de textos criativos (cartas, diários, recontos), a criação de cenas dramáticas, a elaboração de ilustrações ou até mesmo a adaptação de trechos para outras mídias, como vídeos ou áudios. Essas atividades permitem que os alunos se apropriem do texto de maneira mais pessoal e criativa, além de aprofundar sua compreensão sobre os aspectos narrativos, temáticos e estilísticos da obra.

Além disso, as oficinas literárias promovem uma relação mais próxima entre o texto e a vida dos alunos, conectando os temas abordados nas obras lidas com suas próprias experiências e visões de mundo. Essa conexão pessoal com a literatura é um dos elementos-chave para o desenvolvimento de um leitor crítico, que não apenas compreende o texto, mas também é capaz de dialogar com ele de maneira significativa.

As oficinas também podem ser um espaço para a avaliação contínua e reflexiva. Em vez de avaliações formais, a observação do envolvimento e da participação dos alunos nas atividades da oficina oferece ao professor uma visão mais completa sobre o progresso de cada estudante, suas dificuldades e seus avanços. A avaliação nesse contexto não é punitiva, mas sim uma ferramenta para o crescimento e aprimoramento da prática leitora.

Portanto, as oficinas são uma poderosa estratégia pedagógica para o ensino da leitura literária, proporcionando aos alunos uma vivência prática e criativa com os textos, além de fomentar uma leitura mais crítica, reflexiva e engajada. Elas ampliam as possibilidades de aprendizagem e ajudam a formar leitores mais autônomos, criativos e conscientes do papel da literatura em suas vidas e na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, foi possível analisar o livro *Letramento Literário - Teoria e Prática*, de Rildo Cosson, e compreender as diversas estratégias e práticas propostas para o ensino da leitura literária. O problema de estudo, que se concentra na busca por métodos eficazes de ensinar a leitura literária, foi amplamente contemplado ao longo da discussão das propostas e estratégias apresentadas no texto. Ao examinar as teorias de Cosson, as descobertas indicam que a prática de leitura literária não deve ser vista como um processo linear ou restrito a métodos tradicionais, mas sim como um campo de possibilidades que deve ser constantemente reinventado, adaptado e expandido.

Entre as principais descobertas, destaca-se a ênfase na necessidade de tornar a leitura literária uma prática envolvente e significativa para os alunos, de modo a despertar neles o prazer e a reflexão crítica. A abordagem de Cosson propõe que a leitura não seja um processo isolado de interpretação de textos, mas que envolva a construção de sentidos pessoais e coletivos, favorecendo o desenvolvimento de um leitor autônomo e crítico. As oficinas, por exemplo, surgem como uma estratégia eficaz para aproximar os alunos da literatura de maneira criativa e reflexiva, permitindo que se tornem autores de suas próprias leituras.

Além disso, foi possível perceber que a avaliação no ensino da leitura literária, longe de se restringir a métodos tradicionais, deve ser contínua e reflexiva, considerando a diversidade de formas de expressão dos alunos e incentivando a autoavaliação. A avaliação, portanto, não deve ser vista como uma medida punitiva, mas como uma ferramenta de acompanhamento e crescimento dos alunos no processo de letramento literário.

A prática de reinvenção da "roda", defendida por Cosson, revela a importância da adaptação das metodologias de ensino à realidade dos alunos e às transformações culturais e sociais. Em um contexto educacional cada vez mais dinâmico, é imprescindível que os professores sejam agentes de mudança, adaptando suas práticas e estratégias de ensino para atender às necessidades e interesses dos alunos.

Em síntese, as contribuições trazidas por este estudo apontam para a necessidade de um ensino de leitura literária que seja flexível, criativo e integrador, que promova o prazer pela leitura e, ao mesmo tempo, desenvolva habilidades críticas nos alunos. O livro de Cosson nos mostra que a literatura deve ser um espaço de reflexão, transformação e construção de sentidos, sendo fundamental que o professor, ao mediar esse processo, seja capaz de criar condições para que os alunos se envolvam de maneira ativa e significativa com os textos.

Por fim, este estudo contribui para uma compreensão mais aprofundada da prática de ensino da leitura literária, enfatizando a importância de metodologias que promovam uma relação mais próxima e criativa dos alunos com a literatura. A reinvenção constante das práticas pedagógicas é, portanto, essencial para garantir que o ensino da leitura seja, de fato, um processo de formação integral e transformadora.

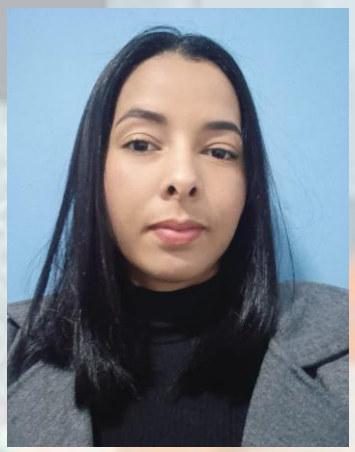
REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**, A. Vários escritos. 5ª edição. Rio de Janeiro. Ouro Sobre Azul, 2011

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade, **A Construção Escolar de Comunidades de Leitores: leituras do manual de português**. Coimbra, Medina, 2000.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola: a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA NA APRENDIZAGEM INFANTIL

THE IMPORTANCE OF TOY LIBRARIES FOR CHILDREN'S LEARNING

DENISE BRAGA SAMPAIO DA COSTA
Professora licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo, em 2009, iniciou no Magistério na rede Indireta de São Paulo em 2008, até que no ano de 2015 ingressou na Prefeitura Municipal de Itapecerica da Serra, através de concurso público, onde lecionou até o ano de 2024, quando exonerou-se. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2024, acredita e luta pelo Ensino Público de qualidade, buscando sempre novos aprendizados e novas formações para crescimento pessoal e profissional.

RESUMO

Este artigo trata sobre a importância da brinquedoteca na aprendizagem infantil, tendo como objetivo a verificação da necessidade desse espaço nas escolas como um meio essencial para a construção da aprendizagem das crianças. A criação da brinquedoteca foi um marco legitimador e histórico da importância do brincar para a criança. Para realizar este estudo primeiramente foi feito um levantamento bibliográfico sobre o tema, tendo como principais teóricos Friedmann e Kishimoto os quais utilizamos para fundamentação teórica; depois foram realizadas pesquisas de campo para a verificação da existência de brinquedotecas em Teresina/PI. Este estudo pode nos revelar o quanto é importante o lúdico nas práticas de ensino das crianças, porque nada mais motivador para a criança aprender do que brincando, podendo explorar sua imaginação, desejo, possibilitando o descobrimento de si mesmo, de suas capacidades. Esta pesquisa nos ensinou que para educar crianças com qualidade não se deve apenas trabalhar com conteúdo tradicionalmente, mas valer-se do lúdico para construir o conhecimento necessário para a formação do ser crítico- reflexivo.

Palavras-Chaves: Lúdico. Ensino. Criança.

ABSTRACT

This article deals with the importance of the playroom in children's learning, with the aim of verifying the need for this space in schools as an essential means of building children's learning. The creation of the toy library was a legitimizing and historic milestone in the importance of play for children. In order to carry out this study, we first carried out a bibliographical survey on the subject, using Friedmann and Kishimoto as our main theorists; then we carried out field research to find out whether there are any toy libraries in Teresina/PI. This study has shown us how important play is in children's teaching practices, because there is nothing more motivating for children to learn than by playing, being able to explore their imagination, desire, enabling them to discover themselves and their abilities. This research has taught us that in order to educate children with quality, it is not only necessary to work with traditional content, but also to use play to build the knowledge necessary for the formation of a critical and reflective being.

Keywords: Play. Teaching. Children.

INTRODUÇÃO

Quando se fala em criança a primeira coisa que associamos a este ser é a brincadeira, o ato de brincar, por este motivo que nos propomos a estudar sobre como estas brincadeiras podem auxiliar na aprendizagem da criança, deixando de ser tratado o brincar apenas como “passa tempo”, passando a ser visto como estratégia para envolver as crianças com o ensino desde os primeiros anos da inserção na escola, trabalhando a aprendizagem através do lúdico.

A brinquedoteca é um espaço onde o brincar torna-se significativo, e por isso vamos expor neste trabalho qual a sua importância para o desenvolvimento da criança, o que este meio pode proporcionar de novo, de atraente para as crianças, para o seu aprendizado escolar, que a sala de aula não contempla, compreendendo assim a necessidade de criação da brinquedoteca em escolas, hospitais, entre outras.

O objetivo desse estudo é mostrar a importância da brinquedoteca nas escolas como um meio essencial para a construção da aprendizagem pelas crianças, não sendo este um lugar para brincar desorganizado, de qualquer forma, um lugar para os (as) professores (as) soltarem as crianças para terem um descanso, mas um lugar onde possa servir para ensinar as crianças através das brincadeiras, pelo lúdico, um meio de atrair esse ser tão ativo, agitado, curioso pra descobrir o mundo, por meio de brincadeiras orientadas com um objetivo de ensinar, de possibilitar conhecimento.

Para realizar este estudo primeiramente foi feito um levantamento bibliográfico sobre o tema, tendo como principais teóricos Friedmann e Kishimoto os quais utilizamos para fundamentação teórica; depois foram realizadas pesquisas de campo para a verificação da existência de brinquedotecas em Teresina/PI.

Antes de expor o que acontece de fato numa brinquedoteca, é necessário entendermos como acontece a construção do ser criança; qual a diferença entre brinquedo, brincadeira e jogo, depois dessas distinções será tratada sobre os diferentes tipos de brinquedotecas, e as que são encontradas em Teresina/PI.

CONSTRUÇÃO DO SER CRIANÇA

O primeiro elemento que tem influência na construção da identidade do ser criança é a família, esta é imprescindível para o desenvolvimento da criança, nela esta aprenderá as primeiras palavras, vivenciará num grupo social da qual a sua família participa, começará a criar um modo de ver o mundo, de agir, tendo como referência a atitude de seus pais, e os familiares mais próximos.

A comunicação entre pais e filhos acarretará um maior desenvolvimento de aprendizado de forma fluente ou não, ou seja, famílias (pobres ou ricas) que não tem o hábito da leitura diária e possuem um vocabulário pobre, não incentivando os seus filhos a estudarem, estes terão uma maior dificuldade para aprender; diferentemente de famílias (de classe média ou não) que incentivam seus filhos desde cedo a terem bons comportamentos, bem como uma fala mais correta, estes terão mais fluidez no aprendizado cognitivo, na maioria das vezes já entram na escola sabendo algumas coisas básicas como: escrever o nome, os numerais, entre outras coisas.

Depois do contato inicial com o mundo por meio da família a escola é o segundo elemento sendo peça fundamental para a construção de aprendizado dos alunos; suas ações, a estruturação do ensino, as relações entre os alunos, a forma que é feita o contato dos alunos com o conteúdo, tudo isto é importante para a efetivação do ensino. Este novo meio social para a criança é dotado de estranhamento a primeiro momento, porque tudo é diferente de sua casa, do seu convívio social familiar, há a interação com crianças de outras culturas, os professores usam um vocabulário mais culto, não conseguindo as crianças compreender o que aqueles falam, e por isso os professores têm que facilitar essa inserção da criança a um “novo mundo”. Logo, podemos perceber que a família se encarrega de transmitir conhecimento comum, a escola ocupa-se principalmente da transmissão do saber organizado, produto do desenvolvimento cultural (MORENO E CUBERO, 1995, p. 199).

Quando a criança ingressa na pré-escola, esta modalidade de ensino deve ter como peça-chave a orientação dessas crianças para a consciência de seu corpo, para adquirir desenvolvimento do equilíbrio, coordenação global e específica, ajudando na aprendizagem da escrita e leitura e no aumento da capacidade pulmonar, além de estimular a criatividade. Nesta fase a criança mostra grande necessidade de demonstração afetiva e devida sua viva imaginação, inventa histórias e as

enfeita, desempenha papéis, contados ou falados e seu movimento espontâneo possui caráter expressivo.

Constatamos que o educador é determinante em propiciar o crescimento intelectual do aluno não apenas para ter bom rendimento na escola, mas para a vida em sociedade. Assim. “o desafio ao educador está em criar formas de trabalho pedagógico, isto é, ações concretas, através da quais se efetue a mediação entre o saber escolar e as condições de vida e de trabalho dos alunos”. (LANE E CODO, 1993 apud ZANELLA, 2004, p. 33).

UMA DISCUSSÃO DOS CONCEITOS BRINQUEDO, BRINCADEIRA E JOGO

O brinquedo é caracterizado em duas formas: objeto de brincar e atividade lúdica. O senso comum reduz o brinquedo à inconsequência, à futilidade, a não seriedade, como nas expressões: “deixe de rir que isso não é brincadeira”. O que leva alguns adultos a caracterizarem a brincadeira algo improdutivo com objetivo apenas de passatempo; não tendo valor significativo para a formação (social, cognitivo, psicológico, físico), como o estudo escolar é atribuído pelos pais e/ou responsáveis, considerando os conteúdos formais como fundamentais e essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem. Para entendermos qual a real função do brinquedo utilizamos a seguinte afirmativa:

> É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. (VYGOSTSKY 1989, p. 109).

O brinquedo proporciona mudanças no processo de desenvolvimento da criança, no que se referem as suas necessidades e aptidões. A criança, com o brinquedo, pode colocar hipóteses, desafios, além de construir relações com outras crianças, com o meio que está localizado, com as regras e limites impostos pelos adultos. O brinquedo, visto como objeto, suporte da brincadeira, permite à criança criar, imaginar e representar a realidade e as experiências por ela adquiridas. Podemos ter clara esta concepção do brinquedo nas palavras de Kishimoto (1990) apud Santos (1999, p. 24) "... um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los".

A criança cria uma situação imaginária no brinquedo. Desta forma, o brinquedo proporciona a criação por parte da criança, sendo fruto da sua imaginação. Uma das características principais do brinquedo é a motivação que ele proporciona para a criação do mundo imaginário vital para o desenvolvimento global do ser humano. É a partir do brinquedo que a criança aprende a agir sobre o mundo, dando características diferentes da realidade bem como achar necessário.

A educação infantil é um dos poucos lugares onde o lúdico é valorizado, sendo aceitável utilizar a brincadeira e o jogo como elemento estratégico para desenvolver ensino e aprendizagem. É através da brincadeira que a criança interage, comunica-se com os demais participantes daquele meio, seja em casa e/ou na escola, nesta última a brincadeira deve ser usada como um instrumento para educar a criança. A brincadeira na educação infantil é caracterizada da seguinte forma: brinquedo educativo, brincadeira tradicional, brincadeira de faz-de-conta e a brincadeira de construção.

O brinquedo educativo tem um propósito na realização da brincadeira, com o intuito de extrair a aprendizagem significativa no contexto escolar, utilizando a brincadeira como meio de acesso a esta aprendizagem. Os brinquedos educativos, ou brinquedos pedagógicos como também são conhecidos, são vistos como as principais ferramentas do educador no ensino infantil, e tem a finalidade de desenvolver os aspectos cognitivo, afetivo, social, lógico e racional das crianças. O brinquedo educativo é entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa; este se materializa no quebra-cabeça destinado a ensinar formas e cores, nos brinquedos de tabuleiros onde prevalece a compreensão dos números e operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe que trabalham noções de sequências, de tamanho, de forma.

A brincadeira tradicional está sendo extinta na contemporaneidade, pois já não é tão praticada como antigamente, devido ao avanço tecnológico, permitindo um maior acesso ao uso das brincadeiras eletrônicas, onde a criança muitas vezes, passa o dia na frente de um computador ou de uma televisão. Isso impossibilita o contato e a interação com as outras crianças, tornando-a um ser isolado, muitas vezes infeliz. As brincadeiras tradicionais são aquelas que eram utilizadas até quando a tecnologia ainda não era tão acessível para a sociedade. São exemplos de brincadeiras tradicionais: as cantigas de roda, o pique- esconde o pega-pega, a amarelinha, pular corda, o jogo da peteca, manchete, a brincadeira “da cola”, polícia e ladrão, entre outros. A brincadeira tradicional é manifestada sem domínio de regras, é uma brincadeira “livre”, onde a criança brinca de acordo com sua vontade e desejos.

Na brincadeira de faz-de-conta, a criança vai usar seu imaginário, buscar ideias, criando seu próprio mundo. Neste contexto, sua base é o simbolismo, onde a criança passa a imitar tudo que ver. No faz-de-conta à criança estabelece uma interação bem mais interessante, além de manter um contato mais próximo com as outras crianças, está também dispensa as regras, e cria seu próprio enredo.

Já na brincadeira de construção, a criança recombina elementos perceptuais e emocionais, cria papéis para si e reorganiza cenas ambientais, criando espaço para a fantasia, ajudando a relacionar as coisas que as norteiam. Este tipo de brincadeira faz com que a criança construa a sua própria realidade, e perceba a possibilidade de mudança da sociedade, na qual ela faz parte. Existe uma compreensão do mundo e das atitudes humanas.

Na seguinte afirmação vemos o que a brincadeira proporciona para a criança:

> A brincadeira cria para as crianças uma "zona de desenvolvimento proximal" que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. (VYGOTSKY, 1989, apud WAJSKOP, 2000, p. 35).

Então podemos dizer que através da brincadeira a criança constrói saber cognitivo, pela motivação proporcionada pela brincadeira, sendo que esta possibilita o aperfeiçoando com o passar do tempo do raciocínio da criança, bem como maneiras diferenciadas de encontrar soluções para determinadas circunstâncias vivenciadas na brincadeira, por conseguinte, o que foi vivenciado na brincadeira pode ser remanejado para a realidade da criança.

De acordo com Santa Roza (1993) apud Carvalho (2011, p. 4): “Na língua portuguesa os termos brincar e jogar são empregados para definir as mesmas atividades, entretanto, este último é mais empregado para definir atividades sujeitas a regras”. O jogo ganha espaço, como a ferramenta ideal de aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Segundo Bruno Bettelheim (1989) apud Carvalho (2011, p. 4):

> os termos brincadeira e jogo designam atividades distintas que se referem também a diferentes estágios do desenvolvimento da criança. brincadeira refere-se às atividades da criança pequena, caracterizadas por uma liberdade total de regras a não ser aquelas surgidas na própria atividade lúdica, pelo envolvimento solto da fantasia e pela ausência de objetivos fora da atividade em si. enquanto jogo, em geral, refere-se a atividades competitivas e estruturadas por regras de consenso e só ocorrem em um estágio mais avançado do desenvolvimento.

O jogo tem a virtude de permitir o desenvolvimento de diferentes capacidades sociais, motrizes, cognitivas, expressivas, afetivas, filosóficas etc. Permite-nos também, de forma muito objetiva, agir sobre as deformações da conduta social.

O jogo espontâneo por ser livre permite as crianças expressarem através deles sua vontade de brincar, são facilitadores da autonomia, criatividade, experimentação, pesquisa e aprendizagens significativas. Já o jogo tradicional tem como características as regras, são os jogos dirigidos, que “tem como objetivo desequilibrar (sentido piagetiano) as estruturas mentais das crianças, no intuito de promover avanços no seu desenvolvimento” (FRIEDMANN, 1996, p. 72).

Na concepção de Rodrigues (1976) apud Santos (1995, p. 10);

A função dos jogos e dos brinquedos não se limita ao mundo das emoções e da sensibilidade, ela aparece ativa também no domínio da inteligência e cooperam, em linhas decisivas, para a evolução do pensamento e de todas as funções mentais superiores. Assume também uma função social, e esse fato faz com que as atividades lúdicas extravasem sua importância para além do indivíduo.

Quando as crianças compreendem que em nenhum caso serão interrompidos em seus jogos, tornam-se mais criativas, e então mais preocupadas em ajudar aos outros e a relacionar-se com eles. Um jogo realizado em um pátio é diferente de um jogo realizado em uma sala de aula.

Na concepção de Santos (1995, p.9), “o brinquedo, o jogo e a brincadeira são veículos do crescimento das crianças, possibilitando a esta explorar o mundo, descobrir-se, entender-se e posicionar-se em relação a si mesma e à sociedade de uma forma natural”. Estes três elementos são fundamentais no processo de desenvolvimento cognitivo, motor e social da criança. Devem fazer parte das estratégias de ensino e aprendizagem dos professores.

BRINQUEDOTECA UM ESPAÇO LÚDICO

A brinquedoteca deverá ser utilizada pelos educadores e/ou responsáveis para desenvolverem a aprendizagem dos alunos através das brincadeiras, oficinas, jogos, estimulador motor e de raciocínio lógicos nas crianças. É objetivo de a brinquedoteca possibilitar o desenvolvimento mental, psicológico, social, físico da criança por meio do lúdico. Não devendo ser usada para induzir comportamentos colaborativos ou para forçar procedimentos, pois a criança será mais colaborativa, quanto mais relaxada e alegre estiver, o brincar livre e espontâneo deve ser priorizado e favorecido.

A criação da brinquedoteca foi um marco legitimador e histórico da importância do brincar para a criança. É uma conquista para a sociedade e, em especial, para a criança que, assim, aprende de forma mais harmoniosa e prazerosa. A brinquedoteca é um espaço criado para favorecer a brincadeira. É um espaço em que as crianças (e os adultos) vão para

brincar livremente, com todo o estímulo à manifestação de suas potencialidades e descobrimento de outras. Este brincar acontece de forma livre mais com um objetivo proposto pelo (a) brinquedista para cada brincadeira, no intuito de ensinar ou desenvolver determinadas habilidades.

Segundo Kishimoto (1990) apud Carvalho (2011, p. 28);

> Atualmente as brinquedotecas são consideradas espaços de animação sociocultural que se encarregam da transmissão da cultura infantil bem como do desenvolvimento da socialização, integração e construção de representações infantis.

É importante que a brinquedoteca tenha um espaço físico adequado com brinquedos e materiais diversificados, que levem em conta as necessidades e as características do desenvolvimento infantil. É fundamental que os brinquedos e os jogos e outros objetos estejam disponíveis ao acesso das crianças, a fim de estimulá-las a brincarem. A quantidade de brinquedos também deve ser suficiente para o número de crianças que são atendidas seja na escola ou em outro meio que se encontre.

Embora os brinquedos sejam a atração principal de uma brinquedoteca, ela pode existir até mesmo sem brinquedos, desde que outros estímulos às atividades lúdicas sejam proporcionados, isso dependerá do objetivo e necessidade apresentada pelo público a qual lhe foi destinada.

TIPOS DE BRINQUEDOTECA

Os tipos de Brinquedoteca existentes são: circulante; adoleteca; reabilitacional; hospitalar e escolar.

Brinquedoteca circulante é uma espécie de carrinho que circula por todos os espaços da instituição, seja escola, hospital etc. Permite que todos tenham acesso a brinquedoteca personalizada, na qual oferece uma seleção de brinquedos e atividades que estão contidos nos KITS de atividades, onde cada uma possui um acervo adaptado para cada situação e ambiente.

Brinquedoteca adoleteca é um acervo que está voltado para interesses de adolescentes e adultos, pois possui um nível mais avançado, no que tange a jogos de regras, desafios cognitivos e motores, possuindo acessórios e propostas para pinturas, desenhos, musicalização e demais recursos expressivos.

Brinquedoteca reabilitacional é um acervo de suporte as várias necessidades, caracterizando-se pelo apoio a estimulação psicomotora, a estimulação sensorial, ao desenvolvimento cognitivo e emocional. A brinquedoteca reabilitacional deve favorecer a ambientação facilitadora das experiências motoras, sensoriais e afetivas fisiológicas que a patologia interrompeu. A brincadeira aqui tem o intuito de fazer com que a criança perceba seu corpo, deseje se movimentar e se relacionar com os demais. E o ideal, é que essas atividades sejam realizadas em um ambiente alegre, que faça com que a criança sinta-se motivado.

Brinquedoteca hospitalar é um espaço preparado para atender os diversos contextos e situações hospitalares, como: leitos; salas de recreação; UTI's; pronto- atendimento. Este tipo funciona dentro do hospital, que deverá atender os objetivos da instituição, perfil da clientela e preservar as orientações gerais para o assunto. Os brinquedos, jogos e equipamentos lúdicos devem ser resistentes, de fácil assepsia e adaptados de acordo com as limitações da criança-paciente. Na brinquedoteca hospitalar devem ser organizadas oficinas e atividades em grupos que possam envolver também as mães, os irmãos e demais acompanhantes e visitantes. Os recreacionistas ou ludoeducadores responsáveis pelos atendimentos lúdicos devem ser capacitados para essas atividades.

Brinquedoteca escolar é o tipo que já foi mais mencionada durante o trabalho, esta é a mais comum e encontrada, sendo um espaço específico para suporte pedagógico, localizada nas escolas. Possui brinquedos e jogos específicos para a estimulação de motricidade e grafismo; serve de apoio para o desenvolvimento de raciocínio lógico- matemático, apoio para a alfabetização, leitura e escrita, desenvolvimento de noções e conceitos do mundo físico e conhecimentos gerais.

BRINQUEDOTECAS EM TERESINA

Vendo a importância da brinquedoteca para melhorar o ensino e desenvolvimento dos alunos, verificamos a quantidade existente desse ambiente na cidade de Teresina, trazendo um resultado pouco admirável para uma capital. A única brinquedoteca que está em funcionamento é a brinquedoteca do Hospital de Urgência de Teresina - HUT, a qual tem parceria com uma faculdade privada da cidade, contêm acervo suficiente para a quantidade de pacientes, tendo um espaço também significativo com as condições de um hospital, possui uma brinquedista, e ainda recebe alunos de pedagogia, psicologia etc., para estagiarem ou fazerem pesquisas sobre a importância desse espaço para as crianças hospitalizadas.

Há existência de brinquedoteca em algumas escolas particulares, que investem em qualidade na oferta do ensino, e quais nós entendemos que são obrigadas a investir para atrair os pais e crianças a fazerem parte da instituição. Perguntamo-nos o porquê de um espaço que oferece tantas possibilidades de desenvolvimento cognitivo, intelectual, motor, social, não está sendo oferecida nas escolas públicas, comunidade, entre outros ambientes. Condições para implantação existem, sendo também evidente a necessidade deste espaço como elemento influenciador no aprendizado dos alunos. Então por que apenas há existência de brinquedoteca no hospital? Cadê o secretário de educação, gestores, professores, que não tomam nenhuma atitude com respeito à implantação de brinquedotecas nas escolas? O que vemos claramente é que há um descaso para a melhoria na educação teresinense, os quais não querem investir pra envolver seus alunos no ensino, pois constatamos que a brinquedoteca é de grande importância no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pode nos revelar o quanto é importante o lúdico nas práticas de ensino das crianças, porque nada mais motivador para a criança aprender do que brincando, podendo explorar sua imaginação, desejo, possibilitando o descobrimento de si mesmo, de suas capacidades, da maneira diferente de pensar do outro perante as mesmas brincadeiras, jogos, brinquedos, perfazendo assim com que vejam que há formas de entender, de ver diferentes das suas. A brinquedoteca vem com o objetivo de retomar esta importância do brincar para criança, entendendo que a brincadeira, o jogo, é a melhor forma de ensinar uma criança, inserindo os conteúdos necessários para o

desenvolvimento cognitivo dos alunos, por meio do que lhes é prazeroso, fazendo com que as crianças deixem também de acharem “chato” os conteúdos, e estes se tornam assim quando ministrados de forma tradicional, que não traz nenhum significado para eles.

Na brinquedoteca as crianças brincam com um objetivo intrínseco, planejado pelo (a) brinquedista, mesmo que estas brincadeiras sejam consideradas livres para as crianças, elas vão aprender e construir um conhecimento sem perceber. Por esse motivo o aprendizado nas crianças por intermédio da brincadeira acontece mais rápido do que se lhes for ensinado de forma tradicional, utilizando-se apenas de conteúdo. O ensinar tem que agradar, tem que apreender a atenção do aluno, e para a criança a melhor forma de ter sua atenção é através do lúdico.

Compreendemos a importância desse espaço no ambiente escolar, hospitalar, comunitário, entre outros, mas verificamos que a educação de Teresina/PI, os que a fazem talvez ainda não tenham entendido que investir em educação é necessário para se chegar ao aprendizado satisfatório, e a implantação desse espaço nas escolas proporcionaria um desenvolvimento surpreendente, comparando o que é feito em sala de aula, de maneira tradicional, com o que pode ser realizado pelo lúdico. Esta pesquisa nos ensinou que para educar crianças com qualidade não se deve apenas trabalhar com conteúdo tradicionalmente, mas valer-se do lúdico para construir o conhecimento necessário para a formação do ser crítico-reflexivo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. M. de; CASARIN, M. de M. A importância do brincar para a construção do conhecimento na educação infantil. **Cadernos, Centro de Educação**. 2002 n. 19.

CARVALHO, Lina M. de M. **Brinquedoteca em espaço não-escolar:** ludicidade e aprendizagem. Teresina: PET-Pedagogia UFPI. 2011.

FRIEDMANN, A. **Brincar:** crescer e aprender – O resgate do jogo infantil. – São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

MORENO, Maria C; CUBERO, Rosário. **Relações sociais nos anos pré-escolares:** família, escola, colegas. In: COLL, César et alli (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1.

SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedoteca:** sucata vira brinquedo. – Porto Alegre: Artmed, 1995, p. 9 a 101.

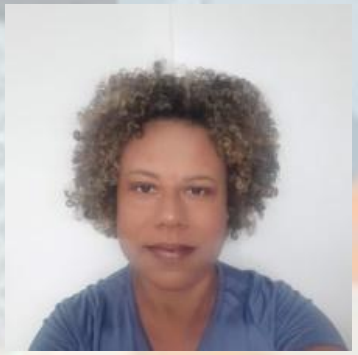
VEBÂNCIO, Silvana; FREIRE, J. B. (Orgs.). **O jogo dentro e fora da escola**. – Campinas, SP: Autores Associados, apoio: Faculdade de Educação Física da UNICAMP, 2005.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989. WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. Caderno de Pesquisa, São Paulo, 1995. n. 92, p. 62-69.

(Org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZANELLA, Liane. **Aprendizagem: uma introdução.** In: La Rosa, Jorge (Org.). Psicologia e Educação: o significado do aprender. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 23-38. brinkfolia.vanzetti.com.br/índex.php/category/tipos-brinquedotecas/. Acesso 12 maio 2012.

A CONTRIBUIÇÃO DE ALFRED BINET E RAYMOND CATTELL PARA O ESTUDO DA INTELIGÊNCIA HUMANA



THE CONTRIBUTION OF ALFRED BINET AND RAYMOND CATTELL TO THE STUDY OF HUMAN INTELLIGENCE

DENISE SANTOS JORGE
Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras – UNESP Araraquara (2001); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEF Desembargador Teodomiro Toledo Piza.

RESUMO

A inteligência humana sempre foi um quebra-cabeça fascinante. E neste interim foram elencados Alfred Binet e Raymond Cattell. De modo que, o objetivo de Binet era identificar alunos que precisavam de apoio extra nas escolas públicas francesas. Já, Cattell deu um novo passo, influenciado pela ideia de um "fator geral" de inteligência, ele propôs uma divisão elegante, a inteligência fluida, nossa capacidade bruta de raciocinar diante do desconhecido, e a cristalizada, o acúmulo de conhecimento que vem com a experiência. Sendo assim, o objetivo deste estudo é explorar as contribuições de Alfred Binet e Raymond Cattell para o estudo da inteligência humana, destacando como suas teorias revolucionaram a psicologia e a educação. Este estudo é uma revisão bibliográfica. A certeza de que a inteligência é mais complexa - e mais interessante - do que qualquer teste pode capturar. Que ela se revela tanto na solução de um problema matemático quanto na habilidade de se adaptar ao inesperado. E, principalmente, que entender a mente humana requer não apenas rigor científico, mas também humildade. Tanto Binet quanto Cattell, cada um com seu estilo, deram ferramentas preciosas, e há de se considerar que por trás de todo QI, percentil ou fator G, há sempre um ser humano em desenvolvimento.

Palavras-chave: Inteligência Humana; Alfred Binet; Raymond Cattell, Testes Psicológicos; Aprendizagem Cognitiva.

SUMMARY

Human intelligence has always been a fascinating puzzle. And in the meantime, Alfred Binet and Raymond Cattell have been brought together. Binet's aim was to identify students who needed extra support in French public schools. Cattell, on the other hand, took a new step. Influenced by the idea of a “general factor” of intelligence, he proposed an elegant division, fluid intelligence, our raw ability to reason in the face of the unknown, and crystallized intelligence, the accumulation of knowledge that comes with experience. Therefore, the aim of this study is to explore the contributions of Alfred Binet and Raymond Cattell to the study of human intelligence, highlighting how their theories revolutionized psychology and education. This study is a literature review. The certainty that intelligence is more complex - and more interesting - than any test can capture. That it reveals itself as much in the solution of a mathematical problem as in the ability to adapt to the unexpected. And, above all, that understanding the human mind requires not only scientific rigor, but also humility. Both Binet and Cattell, each with their own style, have provided valuable tools, and it must be considered that behind every IQ, percentile or G factor, there is always a human being in development.

Keywords: Human Intelligence; Alfred Binet; Raymond Cattell, Psychological Tests; Cognitive Learning.

INTRODUÇÃO

A inteligência humana sempre foi um quebra-cabeça fascinante. O que nos torna capazes de resolver problemas, criar arte, dominar linguagens ou simplesmente aprender com erros? No cerne desse mistério estão dois nomes fundamentais: Alfred Binet e Raymond Cattell. Um francês que queria ajudar crianças em dificuldade, outro britânico obcecado por desvendar os mecanismos da mente. O objetivo de Binet era identificar alunos que precisavam de apoio extra nas escolas públicas francesas. Seus testes simples, desenvolvidos com Théodore Simon, mediam desde a habilidade de seguir uma luz com os olhos até a capacidade de resolver pequenos enigmas cotidianos. Ele insistia que a inteligência não era fixa - podia crescer, mudar, se adaptar. Uma visão radical para sua época, que ainda hoje desafia certas ideias enraizadas. Décadas depois, Cattell deu um novo passo. Influenciado pela ideia de um "fator geral" de inteligência, ele propôs uma divisão elegante, a inteligência fluida, nossa capacidade bruta de raciocinar diante do desconhecido, e a cristalizada, o acúmulo de conhecimento que vem com a experiência. Se Binet olhava para o potencial, Cattell buscava os mecanismos por trás dele. Sendo assim, o objetivo deste estudo é explorar as contribuições de Alfred Binet e Raymond Cattell para o estudo da inteligência humana, destacando como suas teorias revolucionaram a psicologia e a educação. Este estudo é uma revisão bibliográfica.

DESENVOLVIMENTO

A VISÃO DE ALFRED BINET

Em 1859, Charles Darwin divulgou sua teoria da evolução em A origem das espécies, fornecendo as bases para se debater se a inteligência era fixada por heranças genéticas ou se poderia ser modificada pelas circunstâncias (DARWIN, 2009). No começo da década de 1880, seu primo, Francis Galton, realizou testes com as habilidades cognitivas de cerca de 9 mil londrinos e concluiu que a inteligência básica era determinada pelo nascimento (GALTON, 1869). Por volta da mesma época, Wilhelm Wundt sugeriu a ideia de haver um quociente de inteligência (QI) e esboçou tentativas de medi-lo (WUNDT, 1874). O trabalho de Wundt serviu de inspiração para estudos medidores das habilidades mentais realizados pelo psicólogo americano James Cattell e constituiu a base para as pesquisas de Alfred Binet sobre a inteligência humana.

Binet havia estudado direito e ciências naturais antes de se envolver com psicologia. Era, em grande medida, um autodidata; contudo, o fato de ter trabalhado por mais de sete anos com Jean-Martin Charcot, no Salpêtrière, deu-lhe um conhecimento profundo dos procedimentos experimentais e de suas necessidades de precisão e planejamento cuidadoso (BINET & SIMON, 1916). Seu desejo de estudar a inteligência humana floresceu com o fascínio despertado pelo desenvolvimento de suas filhas.

> "A inteligência não é uma quantidade fixa, imutável, mas uma capacidade que pode ser desenvolvida através da educação e do esforço. Nossos testes não medem uma 'quantidade' de inteligência, mas sim um estado atual de desenvolvimento." (BINET, 1903, p. 122).

Binet notou que a rapidez e a facilidade com que elas absorviam novas informações variavam de acordo com a quantidade de atenção que dedicavam ao assunto. O contexto e a disposição mental da criança pareciam ser fundamentais para o aprendizado.

Quando ouviu falar dos testes de Francis Galton, em Londres, Binet decidiu realizar ele próprio uma pesquisa em larga escala, destinada a avaliar as diferenças das habilidades individuais entre diversos grupos de interesse, como matemáticos, enxadristas, escritores e artistas (GALTON, 1869). Ao mesmo tempo, ele continuou a estudar a inteligência funcional das crianças, notando que certas competências eram adquiridas em idades específicas. Por exemplo, crianças muito novas não eram capazes de conceber pensamentos abstratos isso parecia ser um marco de maior grau de inteligência, diretamente atrelado à idade.

> "Alguns filósofos sustentam que a inteligência de um indivíduo é uma quantidade fixa, uma magnitude que não pode ser aumentada. Devemos protestar e reagir contra esse pessimismo brutal." (BINET & SIMON, 1916, p. 254).

Em 1899, Binet foi convidado a fazer parte de uma nova organização dedicada à pesquisa educacional, *La Société Libre pour l'Etude Psychologique de l'Enfant* (Sociedade Independente para o Estudo da Psicologia Infantil). Em pouco tempo tornou-se líder do grupo e começou a publicar artigos e informações úteis a professores e profissionais da educação. Mais ou menos por essa época, a escola tornou-se obrigatória para todas as crianças francesas entre seis e doze anos de idade, e Binet foi chamado a desenvolver um teste capaz de identificar crianças com possíveis distúrbios de aprendizagem, para que pudessem receber educação apropriada às suas necessidades. Em 1904, esse trabalho resultou num convite para que integrasse uma comissão governamental incumbida de desenvolver um método para avaliar o potencial de aprendizado em crianças; e Binet assumiu como tarefa primordial estabelecer diferenças entre crianças normais e deficientes, bem como encontrar uma forma de medir essas diferenças (GOULD, 1999).

Nessa tarefa, Binet teve a colaboração de Théodore Simon, pesquisador do Laboratório de Psicologia Experimental da Sorbonne, do qual Binet tornou-se diretor em 1894. Foi o início de uma longa e frutífera parceria entre os dois cientistas.

Em 1905, Binet e Simon já haviam criado o primeiro teste, batizado de "Novos métodos para diagnosticar níveis de idiotice, imbecilidade e retardo mental" (THRSTONE, 1938). Logo depois, apresentaram uma versão revista, para crianças de três a treze anos de idade, denominada simplesmente Escala Binet-Simon, revista em 1908, e mais uma vez em 1911.

> "Nosso objetivo não é classificar ou rotular, mas sim identificar necessidades para que possamos ajudar. Se uma criança não consegue aprender, é nosso dever descobrir como ensiná-la." (BINET, 1903, p. 89).

Baseados em vasta observação de crianças, Binet e Simon conceberam trinta testes de níveis crescentes de dificuldade, valendo-se de uma série de tarefas que refletiam as habilidades médias das diferentes faixas etárias. Entre as mais fáceis estavam acompanhar a direção de um raio de luz ou participar de uma conversa com o examinador. Tarefas um pouco mais difíceis envolviam: apontar para as partes do corpo requisitadas, repetir uma série de dais dígitos, repetir frases simples e definir palavras básicas como "casa" ou "garfo" Em testes mais complexos, pedia-se para as crianças descreverem as diferenças entre pares de objetos similares, reproduzirem desenhos de memória e construírem frases usando três palavras fornecidas. Entre as tarefas de nível máximo de dificuldade estavam repetir sete dígitos aleatórios, encontrar três rimas para a palavra francesa *obéisance*; e responder questões do tipo "Meu vizinho tem recebido estranhos visitantes, Recebeu a visita de um médico, de um advogado e por fim, de um padre (SPEARMAN, 1904). O que está acontecendo?".

Binet e Simon testaram sua escala numa amostra de cinquenta crianças, divididas igualmente em cinco faixas etárias. As crianças haviam sido selecionadas por seus professores por serem representativas da inteligência média das suas idades, fornecendo uma medida básica de normalidade com a qual era possível avaliar crianças em todos os níveis de habilidade.

Os trinta testes de Binet--Simon, organizados por grau de dificuldade, deveriam ser aplicados em condições cuidadosamente controladas. Binet aprendera, ao observar suas filhas, que crianças se distraem com facilidade e que o nível de atenção é um ponto crítico para o desempenho. Binet via a inteligência como uma mistura de faculdades mentais multifacetadas e controladas pelo juízo prático, atuando num mundo real e em eterna transformação.

Binet foi sempre franco quanto as limitações da Escala Binet-Simon Fez questão de enfatizar que ela apenas classificava as crianças com base no seu desempenho intelectual comparado ao de crianças com idades semelhantes. As versões de 1908 e 1911 davam mais ênfase a testes propostos para diferentes faixas etárias e foi isso que resultou no conceito de "idade mental".

> "O desenvolvimento mental é tão influenciado pelas circunstâncias externas quanto pela hereditariedade. Uma criança pobre, mas curiosa e estimulada, pode superar uma criança rica, mas negligenciada." (BINET, 1903, p. 145).

Binet também ressaltou que o desenvolvimento mental progride em ritmos diferentes e pode ser influenciado por fatores ambientais. Preferia considerar seus testes como um instrumento para avaliar o nível mental em um momento específico, pois isso permitia que o nível do indivíduo mudasse segundo as circunstâncias. Era o oposto do que pensava o influente psicólogo inglês Charles Spearman, que afirmaria, mais tarde, que a inteligência se baseia apenas em fatores biológicos (GUILFORD, 1967).

Binet asseverou que as crianças "não têm uma quantidade fixada de inteligência", mas que esta se desenvolve à medida que a criança cresce e que, apesar de ter proposto uma forma de quantificá-la, nenhum número seria capaz de informar com precisão a inteligência de uma pessoa. Somente um estudo de acompanhamento poderia fornecer uma noção completa, pensava Binet. Em última análise, ele não acreditava ser possível medir a aptidão intelectual como se fosse um comprimento ou volume, só era possível classificá-la.

> "Meu medo é que nossa escala, mal utilizada, se torne um instrumento de condenação em vez de libertação. Um número nunca definirá uma criança." (BINET, 1916, p. 78).

Em 1908, o psicólogo americano Henry H. Goddard viajou à Europa e descobriu os testes Binet-Simon. Traduziu-os e distribuiu cerca de 22 mil cópias nos Estados Unidos, para serem utilizados em escolas. Infelizmente, Binet havia tomado o cuidado de não atribuir a inteligência aos fatores hereditários, mas Goddard considerava que ela fosse determinada pela genética, e vislumbrou na Escala Binet-Simon uma forma de erradicar "pessoas com mentes debilitadas", obrigando-as a se submeter à esterilização compulsória.

Em 1916, outro psicólogo americano, Lewis Terman, corrompeu a Escala Binet-Simon. Com base nos resultados de uma grande amostragem de crianças americanas, renomeou-a como Escala Stanford-Binet, e começou a utilizá-la para identificar não as crianças com necessidades especiais,

mas, sim, as talhadas para uma educação mais vocacional ou voltada para o mercado de trabalho, contribuindo assim para condená-las a toda uma vida de trabalho subalterno. Terman, assim como Goddard, acreditava que a inteligência era herdada e imutável, logo nenhum esforço educacional poderia alterá-la (TERMAN, 1916).

É provável que Binet tenha ficado muito tempo sem saber qual o uso feito do seu trabalho. Era uma figura solitária, que raramente se preocupava com os desenvolvimentos profissionais fora do seu círculo imediato. Nunca viajou para fora da França, país que não adotou a Escala Binet-Simon enquanto ele ainda estava vivo, de modo que nunca soube de qualquer alteração em seu trabalho. Quando enfim se inteirou das "ideias estrangeiras enxertadas ao seu instrumento", reprovou fortemente aqueles que, com "pessimismo brutal" e "veredictos deploráveis", propagavam um conceito de inteligência única e constante (STERNBERG, 1985).

O "teste de QI" desenvolvido por Binet é considerado até hoje a base do conceito de inteligência. Apesar de seus defeitos, gerou um volume de pesquisa que permitiu alargar nosso conhecimento sobre a inteligência humana.

A INTELIGÊNCIA PARA RAYMOND CATTELL

Raymond Cattell, considerado um dos doze psicólogos mais importantes do século XX, contribuiu de maneira extraordinária para o estudo da inteligência, da motivação e da personalidade humana. Seu interesse pela inteligência foi despertado no início de sua carreira, quando se tornou aluno de Charles Spearman, o psicólogo britânico que definiu o "fator g" um fator único de inteligência geral que serve como base para toda a aprendizagem (SPEARMAN, 1904).

Em 1941, Cattell ampliou esse conceito, definindo dois tipos de inteligência que formam o "fator g": a inteligência fluida e a inteligência cristalizada (CATTELL, 1943). A inteligência fluida é o conjunto de habilidades de pensamento ou de raciocínio que pode ser aplicado a qualquer assunto ou "conteúdo". Descrita às vezes como a inteligência acionada quando não sabemos como fazer algo naquele momento, entra em ação automaticamente quando temos que resolver problemas ou reconhecer padrões, e acredita-se que esteja ligada à capacidade da memória de trabalho.

> "A inteligência fluida (Gf) é a capacidade de perceber relações, raciocinar e resolver problemas novos. A cristalizada (Gc) é o acúmulo de conhecimento, habilidades e experiência cultural." (CATTELL, 1971, p. 98).

Para Cattell, a inteligência fluida é herdada geneticamente, o que pode explicar as diferenças de indivíduo para indivíduo.

> "Enquanto a Gf é limitada pela biologia, a Gc pode crescer indefinidamente. Um camponês analfabeto e um professor universitário podem ter a mesma Gf, mas suas Gcs serão radicalmente diferentes." (CATTELL, 1971, p. 112).

Atinge o ápice no início da vida adulta e começa em seguida a declinar regularmente, talvez devido às mudanças cerebrais relacionadas à idade. Lesões no cérebro podem prejudicar a inteligência fluida, o que sugere que suas bases são sobretudo fisiológicas.

> "A inteligência fluida é profundamente enraizada na neurofisiologia. Seu declínio com a idade não é cultural, mas sim o resultado de mudanças no sistema nervoso central." (CATTELL, 1971, p. 203).

Conforme empregamos a inteligência fluida para resolver problemas, começamos a construir armazéns de conhecimento e hipóteses de trabalho sobre o mundo que nos cerca. Esse armazém de conhecimento é a inteligência cristalizada, descrita por Cattell corno "o conjunto de habilidades de julgamento" adquirido pelo investimento da inteligência fluida em atividades culturais (CATTELL, 1971). Ocorrem vastas diferenças nas experiências de aprendizagem em função de fatores como classe social, idade, nacionalidade e época histórica.

> "Os testes convencionais misturam Gf e Gc, contaminando a medida. Precisamos de instrumentos culturalmente justos para avaliar a inteligência pura." (CATTELL, 1943, p. 5).

A inteligência cristalizada abrange habilidades como compreensão verbal e facilidade com números, porque são destrezas que dependem de conhecimentos adquiridos como regras gramaticais ou adição e subtração, entre outros conceitos matemáticos.

> "Escolas que focam apenas em memorização estão treinando Gc e negligenciando Gf. Precisamos de métodos que desafiem o raciocínio, não apenas a repetição." (CATTELL, 1971, p. 189).

Esse tipo de inteligência aumenta gradativamente ao longo da vida e fica mais ou menos estável até cerca de 65 anos de idade, quando começa a entrar em declínio.

Cattell considerava as inteligências fluida e cristalizada razoavelmente independentes entre si, mas admitiu que uma inteligência fluida superior pode provocar um crescimento mais rápido e extenso da inteligência cristalizada, dependendo da personalidade e dos interesses da pessoa. Notando que os testes padronizados costumam avaliar uma combinação de inteligências cristalizada e fluída, Cattell elaborou um teste que avaliasse a inteligência fluida separadamente (JENSEN, 1998). Seu teste de inteligência culturalmente isento tem como base questões de múltipla escolha não verbais relacionadas a formas e padrões, não exige nenhum conhecimento prévio dos participantes e pode ser aplicado em crianças e adultos de qualquer cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar sobre inteligência é pensar sobre o que nos torna humanos. Binet e Cattell, cada um à sua maneira, deixaram um legado que vai muito além de números e escalas. O francês, com seu olhar atento às crianças, mostrou que a mente é como um músculo, pode ser exercitada, desenvolvida, transformada. Seu trabalho não era sobre limitar, mas sobre entender para melhorar. Quantos alunos, ao longo do século XX, tiveram oportunidades graças a essa visão? Já Cattell, com sua divisão elegante entre inteligência fluida e cristalizada, nos presenteou com um mapa mais detalhado da cognição. Ele nos fez ver que há uma diferença crucial entre a capacidade bruta de raciocínio e o acúmulo de conhecimento - e que ambos importam. Seu alerta sobre não confundir esses dois tipos de inteligência ainda hoje ressoa nas salas de aula e nos consultórios. E o que fica, depois de tudo? A certeza de que a inteligência é mais complexa - e mais interessante - do que qualquer teste pode capturar. Que ela se revela tanto na solução de um problema matemático quanto na habilidade de se adaptar ao inesperado. E, principalmente, que entender a mente humana requer não apenas rigor científico, mas também humildade. Afinal, como diria Binet, nenhum número consegue definir completamente uma pessoa. Talvez a maior lição seja esta, medir inteligências pode ser útil, mas compreender pessoas é essencial. E nisso, tanto Binet quanto Cattell, cada um com seu estilo, nos deram ferramentas preciosas - desde que nunca esqueçamos que por trás de todo QI, percentil ou fator G, há sempre um ser humano em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BINET, A.; SIMON, T. **The Development of Intelligence in Children**. Baltimore: Williams & Wilkins, 1916.

BINET, A. **L'étude expérimentale de l'intelligence**. Paris: Schleicher Frères, 1903.

CATTELL, R. B. **Abilities: Their Structure, Growth, and Action**. Boston: Houghton Mifflin, 1971.

CATTELL, R. B. **The Measurement of Adult Intelligence**. Psychological Bulletin, v. 40, n. 3, p. 153-193, 1943.

DARWIN, C. **A Origem das Espécies**. São Paulo: Martin Claret, 2009. (Trabalho original publicado em 1859).

GALTON, F. **Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences**. London: Macmillan, 1869.

GOULD, S. J. **A Falsa Medida do Homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GUILFORD, J. P. **The Nature of Human Intelligence**. New York: McGraw-Hill, 1967.

JENSEN, A. R**. The g Factor: The Science of Mental Ability**. Westport: Praeger, 1998.

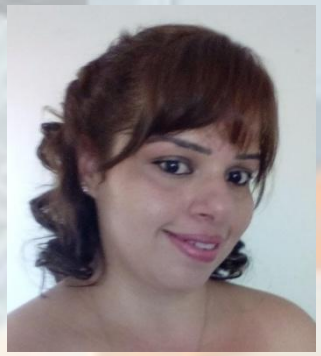
SPEARMAN, C. **General Intelligence, Objectively Determined and Measured**. American Journal of Psychology, v. 15, p. 201-293, 1904.

STERNBERG, R. J. **Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

TERMAN, L. M. **The Measurement of Intelligence**. Boston: Houghton Mifflin, 1916.

THURSTONE, L. L. **Primary Mental Abilities**. Chicago: University of Chicago Press, 1938.

WUNDT, W. **Principles of Physiological Psychology**. Leipzig: Wilhelm Engelmann, 1874.



EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

INCLUSIVE EARLY CHILDHOOD EDUCATION

DRIELLY REGINA DE OLIVEIRA RAMINELLI
Graduada em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista (2014); Especialista em Autismo pela Faculdade – FACUMINAS (2022); Especialista em Ludopedagogia Faculdade – FACUMINAS (2022); Especialista em Psicomotricidade e Supervisão Escolar pela Faculdade FACUMINAS (2022); Especialista em AEE– Atendimento Educacional Faculdade FACUMINAS (2022); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade FACUMINAS (2022); Professora de educação infantil na E.M Professora Nair Musegante Lebrão.

RESUMO

O presente artigo aborda a educação infantil inclusiva, com ênfase nas políticas públicas, fundamentos teóricos e estratégias pedagógicas voltadas à efetivação da inclusão nas instituições escolares. O objetivo principal foi analisar como a legislação educacional e os princípios da inclusão vêm sendo aplicados na educação infantil, considerando os desafios enfrentados por educadores e gestores. A pesquisa foi de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico, fundamentada em autores que discutem a trajetória histórica da inclusão, os marcos legais e os pressupostos pedagógicos que orientam práticas educativas inclusivas. A análise evidenciou que, embora existam avanços significativos nas políticas educacionais brasileiras, ainda persistem barreiras estruturais e pedagógicas que dificultam a inclusão efetiva de crianças com deficiência ou necessidades educacionais específicas. No entanto, estratégias como a formação continuada de professores, o planejamento colaborativo e o fortalecimento da gestão escolar podem contribuir de forma relevante para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis, equitativos e democráticos. Conclui-se que a consolidação de uma educação infantil inclusiva depende de ações articuladas entre políticas públicas, práticas pedagógicas e compromisso social com a diversidade.

Palavras-chave: Educação infantil inclusiva; Políticas públicas; Práticas pedagógicas; Direito à educação; Diversidade.

ABSTRACT

This article deals with inclusive early childhood education, with an emphasis on public policies, theoretical foundations and pedagogical strategies aimed at making inclusion effective in school institutions. The main objective was to analyze how educational legislation and the principles of inclusion have been applied in early childhood education, considering the challenges faced by educators and managers. The research was qualitative in nature, bibliographical in nature, based on authors who discuss the historical trajectory of inclusion, the legal frameworks and the pedagogical assumptions that guide inclusive educational practices. The analysis showed that although there have been significant advances in Brazilian educational policies, there are still structural and pedagogical barriers that hinder the effective inclusion of children with disabilities or specific educational needs. However, strategies such as continuing teacher training, collaborative planning and strengthening school management can make a significant contribution to building more accessible, equitable and democratic educational environments. The conclusion is that the consolidation of inclusive early childhood education depends on articulated actions between public policies, pedagogical practices and social commitment to diversity.

Keywords: Inclusive early childhood education; Public policies; Pedagogical practices; Right to education; Diversity.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva na primeira infância é ao mesmo tempo um desafio e uma conquista no cenário educacional contemporâneo. Entender a importância de incluir crianças com diferentes necessidades educacionais desde os primeiros anos de escolaridade é essencial para construir sociedades mais justas e democráticas. A motivação para este estudo surgiu da observação das dificuldades que os profissionais da educação enfrentam repetidamente na implementação de práticas de ensino verdadeiramente inclusivas, além da percepção de que muitas instituições permanecem estrutural ou pedagogicamente despreparadas para acolher a diversidade. Diante disso, é preciso ampliar as discussões e reflexões sobre inclusão na educação infantil para promover um ensino que respeite a singularidade de cada criança e valorize a diversidade nos ambientes escolares.

O objetivo geral deste estudo foi analisar práticas e políticas de educação infantil inclusiva, buscando identificar avanços, barreiras e possibilidades de melhoria nesse processo. Dentre os objetivos específicos, destacam-se: compreender os fundamentos legais e pedagógicos que sustentam a inclusão na educação infantil; investigar como a formação contínua de professores pode abordar questões de diversidade; e analisar experiências bem-sucedidas na integração de instituições de educação infantil. O estudo foi realizado por meio de uma revisão abrangente da literatura científica, selecionando e analisando artigos indexados em bases de dados acadêmicas, com foco nas pesquisas mais recentes sobre o tema.

Este trabalho inicia com um breve resgate histórico das políticas públicas voltadas à incorporação da educação infantil no Brasil. Em seguida, são discutidos os fundamentos teóricos da educação inclusiva e abordados os autores e documentos legais que embasam práticas de ensino inclusivas. Também serão analisadas as principais dificuldades encontradas pelas instituições de ensino e estratégias para superá-las. Por fim, são propostas reflexões e considerações visando

promover uma inclusão mais ampla nos primeiros anos de educação. O objetivo é, portanto, incentivar os leitores a refletirem sobre a relevância do tema e a importância de práticas pedagógicas que garantam a todos o direito de aprender e se desenvolver de forma integral.

DESENVOLVIMENTO

RESGATE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A história da educação infantil no Brasil é marcada por transformações significativas ao longo dos séculos, refletindo mudanças sociais, políticas e culturais. Desde o período colonial, as crianças eram vistas como pequenos adultos, e a preocupação com sua educação formal era praticamente inexistente, restrita às elites e mediada por instituições religiosas. A infância só passou a ser concebida como uma fase distinta da vida humana a partir do século XIX, quando ideias iluministas e higienistas começaram a ganhar força no país, influenciando práticas sociais e políticas públicas voltadas à infância (BUENO, 2019).

Durante o Império e as primeiras décadas da República, a educação infantil ainda era vista com desconfiança pelas classes dominantes, que preferiam manter o controle da educação dos filhos no ambiente doméstico. As crianças pobres, por sua vez, estavam submetidas a instituições de caráter assistencialista, como orfanatos e asilos, onde a preocupação central não era o desenvolvimento pedagógico, mas a moralização e disciplinarização dos corpos. Nesse contexto, as práticas de exclusão de crianças com deficiência também eram predominantes, e sua presença em espaços educativos era praticamente ignorada (MAZZOTTA, 2015).

Foi somente nas primeiras décadas do século XX que a educação infantil começou a ser reconhecida como uma etapa importante do processo educativo, influenciada pelo movimento da Escola Nova e pelas ideias de educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. No entanto, a inclusão de todas as crianças ainda não era prioridade, e a educação especial permanecia marginalizada, sem articulação com as demais políticas educacionais. A visão da deficiência era pautada por um modelo médico, que priorizava o diagnóstico e a reabilitação em detrimento do desenvolvimento pedagógico e da convivência social (MENDES, 2020).

Com o avanço dos debates sobre direitos humanos e cidadania na segunda metade do século XX, especialmente após a Constituição Federal de 1988, a educação infantil passou a ser reconhecida como um direito de todas as crianças, e não mais como uma concessão do Estado. A promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em 1996 fortaleceu essa perspectiva, ao incluir a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e garantir sua oferta pública e gratuita (OLIVEIRA, 2021).

Ao longo das últimas décadas, a educação inclusiva se consolidou como um princípio fundamental da política educacional brasileira, buscando garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sensoriais,

intelectuais ou sociais. Essa mudança de paradigma exige o rompimento com práticas excludentes e a construção de uma escola que valorize a diversidade e promova a equidade. A educação infantil, nesse cenário, assume um papel estratégico, pois é nesse momento da vida que se constituem valores, atitudes e formas de convivência (CAMARGO; SOFFA; MARKOWICZ, 2017).

Mesmo com os avanços legais e conceituais, a implementação de uma educação infantil inclusiva enfrenta inúmeros desafios. Faltam políticas públicas integradas, formação continuada de professores e investimentos em infraestrutura e recursos pedagógicos. Além disso, persistem práticas discriminatórias que reforçam estigmas e barreiras à participação plena das crianças com deficiência nos ambientes educativos. A história da educação infantil no Brasil, portanto, é também a história das lutas por reconhecimento e inclusão (PAULON, 2015).

A identidade da infância sempre foi socialmente produzida a partir de um ideal normativo, que exclui e marginaliza as diferenças. Como destaca Bueno (2019), a noção de "anormalidade" foi historicamente construída por meio de discursos médicos, jurídicos e pedagógicos, que definiram padrões de desenvolvimento e comportamento infantil. Nesse processo, as crianças com deficiência foram sistematicamente invisibilizadas ou segregadas, reforçando a exclusão social e educacional que marca a trajetória da educação infantil no país.

A construção histórica da educação especial no Brasil evidencia um percurso marcado por avanços e retrocessos, onde a deficiência foi, em diferentes momentos, interpretada como patologia, desvio ou incapacidade. A partir da década de 1970, surgem os primeiros movimentos sociais e acadêmicos que questionam esse modelo e propõem uma abordagem mais humanizada e pedagógica, reconhecendo as potencialidades das crianças com deficiência e a necessidade de sua inserção nas escolas regulares desde a educação infantil (MAZZOTTA, 2015).

As políticas públicas voltadas à educação infantil com enfoque inclusivo ganharam força nos anos 2000, impulsionadas por compromissos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. O Brasil, ao aderir a esses pactos, comprometeu-se a garantir uma educação de qualidade para todos, desde a primeira infância. Nesse contexto, iniciativas como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o atendimento educacional especializado (AEE) tornaram-se estratégias centrais para a promoção da inclusão (PAULON, 2015).

A realidade das redes municipais de ensino, no entanto, revela que ainda há um longo caminho a percorrer. A pesquisa de Souza (2022), por exemplo, mostra que a implementação de políticas de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais na educação infantil ainda encontra resistências e limitações, especialmente nas periferias urbanas. As escolas carecem de apoio técnico, recursos didáticos acessíveis e profissionais especializados para garantir o desenvolvimento pleno de todas as crianças.

A educação infantil deve ser pensada como um espaço de acolhimento, aprendizagem e desenvolvimento integral, onde a diversidade é reconhecida como valor e não como problema. Para isso, é fundamental superar a concepção assistencialista e compensatória que ainda permeia muitas práticas educativas, substituindo-a por uma abordagem pedagógica centrada na criança e em suas

múltiplas formas de expressão e aprendizagem (MOSQUERA, 2021).

O olhar inclusivo sobre a educação infantil implica também repensar a formação dos professores, que muitas vezes não se sentem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. É necessário investir em processos formativos que articulem teoria e prática, promovendo o conhecimento das diferentes deficiências e das estratégias pedagógicas mais adequadas para o trabalho com cada criança. Essa formação deve ser contínua, crítica e comprometida com os princípios da educação inclusiva (CAMARGO; SOFFA; MARKOWICZ, 2017).

Além da formação docente, a gestão escolar tem um papel central na efetivação de práticas inclusivas na educação infantil. Uma gestão democrática, participativa e sensível às demandas da comunidade pode criar condições favoráveis para o acolhimento de todas as crianças, garantindo o acesso a materiais didáticos acessíveis, o envolvimento das famílias e a construção de projetos pedagógicos que respeitem as singularidades (OLIVEIRA, 2021).

A trajetória histórica da educação infantil no Brasil mostra que os avanços legais e normativos são fundamentais, mas não suficientes para garantir a inclusão plena. É preciso transformar as práticas cotidianas, enfrentar os preconceitos e desconstruir as hierarquias que ainda organizam os espaços educativos. A infância, enquanto categoria social e histórica, deve ser compreendida em sua pluralidade, reconhecendo que cada criança tem direito à educação, à brincadeira, à cultura e à convivência, desde os primeiros anos de vida (BUENO, 2019).

A trajetória das políticas públicas voltadas à inclusão na educação infantil no Brasil é marcada por transformações significativas, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Historicamente, o atendimento às crianças com deficiência esteve associado a uma lógica assistencialista e segregadora, na qual prevalecia a concepção do “anormal” como sujeito incapaz de aprender dentro dos parâmetros escolares convencionais (BUENO, 2019). Essa visão reforçava a exclusão dessas crianças do ambiente escolar comum, legitimando a criação de instituições especializadas que operavam à margem do sistema educacional regular. Foi apenas com o avanço dos movimentos sociais e das discussões sobre direitos humanos que se iniciou uma mudança de paradigma, trazendo à tona a necessidade de repensar o papel da escola e do Estado na promoção da equidade educacional.

Nas décadas de 1980 e 1990, especialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o Brasil passou a reconhecer oficialmente o direito à educação de todos, inclusive das crianças com deficiência, dentro do sistema regular de ensino (OLIVEIRA, 2021). Essa mudança foi reforçada por diretrizes como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta a reorganização da escola para garantir o acesso, a permanência e o aprendizado de todos os alunos (PAULON, 2015). Esses avanços demonstram o compromisso do Estado em garantir uma educação pública e inclusiva, embora os desafios para sua efetiva implementação ainda sejam consideráveis, especialmente nas etapas iniciais do processo educacional.

A educação infantil passou a ser compreendida como etapa fundamental para o

desenvolvimento integral da criança e, portanto, um espaço estratégico para a consolidação de práticas inclusivas. No entanto, como apontam Mazzotta (2015) e Mendes (2020), a efetivação dessas políticas enfrenta obstáculos que vão desde a formação insuficiente dos profissionais da educação até a ausência de recursos adequados para o atendimento da diversidade. Apesar disso, autores como Camargo, Soffa e Markowicz (2017) destacam que a inclusão é um desafio possível quando há compromisso institucional e formação continuada. A experiência da rede municipal de ensino de São Paulo, analisada por Souza (2022), demonstra que políticas públicas bem estruturadas, quando aliadas à gestão comprometida e à escuta das necessidades das comunidades escolares, podem promover avanços reais na garantia do direito à educação inclusiva desde os primeiros anos de vida.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

A educação infantil inclusiva no Brasil tem suas raízes em um processo histórico marcado por exclusões e estigmatizações, especialmente em relação às crianças com deficiência. Como destaca Bueno (2019), a construção social da identidade do “anormal” foi utilizada por muito tempo para justificar práticas segregacionistas, que afastavam essas crianças do convívio escolar regular, sob o argumento de que possuíam limitações intransponíveis. Com o avanço de discussões sobre os direitos humanos e a valorização da diversidade, especialmente a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), consolidou-se o princípio da educação como direito de todos, independente de suas condições. Oliveira (2021) analisa esse marco legal como um divisor de águas, pois passou a exigir que o Estado garantisse o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais. Assim, a educação infantil passou a ser vista como espaço de acolhimento e desenvolvimento integral, no qual as diferenças são respeitadas e valorizadas.

Apesar dos avanços normativos e das políticas públicas voltadas à inclusão, ainda há muitos desafios a serem enfrentados no cotidiano escolar. Segundo Camargo, Soffa e Markowicz (2017), a inclusão escolar, embora legalmente assegurada, demanda profundas transformações pedagógicas, estruturais e atitudinais nas instituições de ensino. Isso porque não basta apenas inserir a criança com deficiência na sala de aula comum: é preciso garantir condições de aprendizagem significativas e equitativas. Nesse sentido, Mazzotta (2015) ressalta que a história da educação especial no Brasil é marcada por contradições, pois por muito tempo predominou uma lógica assistencialista e médica, em vez de uma perspectiva pedagógica e inclusiva. Mendes (2020) complementa essa visão ao evidenciar como o conceito de deficiência mental foi sendo cientificamente construído a partir de critérios que muitas vezes reforçavam estigmas e reforçavam práticas de exclusão, desconsiderando as potencialidades e contextos de desenvolvimento das crianças. Para uma educação infantil verdadeiramente inclusiva, é necessário romper com essas heranças históricas e promover práticas educativas que reconheçam cada criança como sujeito ativo e capaz.

A educação infantil inclusiva é sustentada por fundamentos teóricos que se contrapõem à visão patologizante e excludente historicamente presente nas instituições educacionais. O paradigma da inclusão propõe uma perspectiva pedagógica centrada na valorização da diversidade, no reconhecimento dos direitos humanos e na promoção do desenvolvimento integral de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou sociais (BUENO, 2019; MENDES, 2020). Essa concepção rompe com a lógica do “aluno ideal” e afirma que é a escola quem deve se adaptar às necessidades dos alunos, e não o contrário. Segundo Mosquera (2021), o conceito de inclusão vai além da presença física do aluno na escola: ele envolve participação ativa, pertencimento e aprendizado significativo, o que exige transformações profundas na prática pedagógica.

Do ponto de vista legal, a educação inclusiva encontra respaldo em diversos documentos normativos e legais brasileiros. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) são marcos que reafirmam o direito de todas as crianças à educação de qualidade em ambientes inclusivos (OLIVEIRA, 2021; PAULON, 2015). Esses dispositivos orientam os sistemas de ensino a garantirem o atendimento educacional especializado, a formação de professores, a adaptação curricular e o uso de recursos de acessibilidade. Camargo, Soffa e Markowicz (2017) reforçam que o cumprimento dessas diretrizes depende de uma articulação entre teoria e prática, com o compromisso ético e político dos educadores e gestores escolares em promover a equidade desde a educação infantil.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A efetivação da inclusão na educação infantil ainda enfrenta inúmeros desafios que comprometem a garantia do direito à aprendizagem para todas as crianças. Entre os principais obstáculos estão a falta de formação adequada dos professores para lidar com a diversidade, a escassez de recursos pedagógicos acessíveis, a precariedade das estruturas físicas das instituições e a permanência de atitudes excludentes e preconceituosas (MAZZOTTA, 2015; MENDES, 2020). Bueno (2019) aponta que a identidade social da “criança anormal” ainda é reproduzida no imaginário escolar, dificultando a superação de práticas discriminatórias. Esses fatores, quando somados, evidenciam a distância entre o que preveem as políticas públicas e a realidade vivida nas salas de aula.

Apesar das dificuldades, diversas estratégias vêm sendo desenvolvidas para fortalecer a inclusão nas instituições de educação infantil. Entre elas, destaca-se a formação continuada de professores com foco na prática pedagógica inclusiva, a construção de projetos políticos pedagógicos que contemplem a diversidade, o investimento em parcerias com profissionais de apoio e o uso de

recursos e tecnologias assistivas (SOUZA, 2022; CAMARGO; SOFFA; MARKOWICZ, 2017). Além disso, é fundamental que a gestão escolar atue de forma democrática e participativa, valorizando a escuta ativa das famílias e comunidades escolares. Paulon (2015) ressalta que a inclusão bem-sucedida depende de ações intersetoriais, comprometidas com a superação das barreiras sociais, pedagógicas e físicas que ainda excluem crianças do processo educacional desde suas etapas iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise mostra que a trajetória das políticas públicas inclusivas na educação infantil no Brasil evoluiu progressivamente, embora tenha sido moldada por desafios históricos, sociais e estruturais. O Estado tem se comprometido a garantir o direito à educação das crianças com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais desde a criação dos primeiros marcos legais, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei Orgânica da Educação de 1996. Com base nesses avanços, foram elaboradas diretrizes para promover uma mudança de paradigma que reconheça a importância da equidade e valorize a diversidade nas instituições escolares.

Com base nos fundamentos teóricos e legais que sustentam a educação inclusiva, concluímos que as práticas de ensino atuais devem seguir os princípios de respeito às diferenças, desenvolvimento integral e participação plena de todas as crianças. Entretanto, a implementação desses princípios ainda enfrenta barreiras significativas, como a falta de formação especializada de professores, infraestrutura inadequada e a ausência de políticas públicas mais abrangentes e eficazes. Mesmo diante dessas dificuldades, o estudo constatou que algumas instituições adotaram estratégias positivas, como reestruturação curricular, fortalecimento da gestão participativa e adoção de práticas pedagógicas inclusivas, que contribuíram para uma educação mais equitativa e acessível.

Conclui-se, portanto, que a questão de pesquisa foi abordada ao discutir a complexidade da inclusão na educação infantil sob diferentes perspectivas: histórica, jurídica, educacional e institucional. A inclusão escolar é um processo de construção contínua que exige comprometimento coletivo, investimento público e transformação das práticas educacionais. Ao lançar luz sobre a teoria e a prática, este estudo reafirma a urgência de agir para garantir o direito de todos de aprender e se desenvolver de forma integral desde os primeiros anos da vida escolar, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BUENO, J. G. S. **A produção social da identidade do anormal.** In: FREITAS, M. C. (org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2019. p. 159-182.

CAMARGO, L. F.; SOFFA, M. M.; MARKOWICZ, D. **Perspectivas sobre a educação inclusiva: um desafio possível.** Revista EDUCERE, Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas, 2017.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo:

Cortez, 2015.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

MOSQUERA, C. F. F. **Deficiência visual na escola inclusiva.** Curitiba: Ibpex, 2021.

OLIVEIRA, R. P. **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal.** São Paulo: Xamã, 2021.

PAULON, S. M. **Educação inclusiva: documento subsidiário à política de inclusão.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial, 2015.

SOUZA, S. M. Z. L. **"Política de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais da rede municipal de ensino de São Paulo"**, 2022.

A FORMAÇÃO MORAL DO HOMEM SEGUNDO A FILOSOFIA DE ROUSSEAU E A MORAL DO AMBIENTE VIRTUAL

THE MORAL FORMATION OF MAN ACCORDING TO ROUSSEAU'S PHILOSOPHY AND THE MORALITY OF THE VIRTUAL ENVIRONMENT

EDUARDO SOUZA FILLES
Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Paulista – UNIP (2013), Licenciatura em Matemática pela Universidade Paulista – UNIP (2016); Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática pela Faculdade Conectada – Faconnect (2024); Licenciatura em Filosofia pelo Centro Universitário Cidade Verde – UniCV (2025). Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Matemática – na EMEF Professor Antônio Prudente e Professor de Matemática e Educação Financeira no colégio Instituto Prisma de Educação e Cultura – IPEC.

RESUMO

O presente trabalho tem como principal objetivo a reflexão da formação moral do homem em sociedade na perspectiva de Rousseau, levando em consideração o estado de natureza, onde o autor descreve o homem primitivo, sua formação e relação com a natureza, que se modifica na medida que o progresso da vida social, interfere na decadência moral do homem natural. Rousseau descreve em suas obras um estado hipotético, anterior ao estado social, onde o homem vive de forma simples, em sintonia total com a natureza e sua essência de homem bom e justo. Com base em pesquisas bibliográficas, abordaremos a relação entre natureza e civilização, pois na medida em que o homem avança em sua vida em sociedade, isto é, sua evolução nos aspectos sociais aumenta, existe a interferência na constituição do homem primitivo, logo se distanciando da sua natureza bondosa. Outro aspecto presente na filosofia de Rousseau é a formação moral do homem como cidadão, em todos os seus aspectos, como a única maneira de tornar o mesmo apto para a vida em sociedade. Também abordaremos as mudanças tecnológicas e seus desafios para a sociedade, uma vez que as normas éticas e os conflitos de polarização, estão cada vez mais acirrados no ambiente virtual. As distâncias e divisas geográficas foram rompidas a um clique de distância, levantando diversos questionamentos, referentes a produção massiva de dados digitais e os desafios que tal contexto coloca para a filosofia.

Palavras-chave: Moral; Filosofia; Rousseau.

ABSTRACT

The main objective of this work is to reflect on the moral formation of man in society from Rousseau's perspective, taking into account the state of nature, where the author describes primitive man, his formation and relationship with nature, which changes as the progress of social life interferes with the moral decadence of natural man. In his works, Rousseau describes a hypothetical state, prior to the social state, where man lives simply, in total harmony with nature and his essence as a good and just man. Based on bibliographical research, we will address the relationship between nature and civilization, because as man advances in his life in society, that is, his evolution in social aspects increases, there is interference in the constitution of primitive man, soon distancing himself from his kind nature. Another aspect of Rousseau's philosophy is the moral formation of man as a citizen, in all its aspects, as the only way to make him fit for life in society. We will also look at technological changes and their challenges for society, since ethical norms and polarizing conflicts are becoming increasingly acute in the virtual environment. Geographical distances and boundaries have been broken at the click of a button, raising various questions about the massive production of digital data and the challenges that this context poses for philosophy.

Keywords: Morals; Philosophy; Rousseau

INTRODUÇÃO

A ciência filosófica apresenta como principal norteador o auxílio na compreensão de si mesmo, da sociedade e do mundo, para que assim seja desenvolvida habilidades necessárias para a vida em sociedade.

Viver em sociedade é um desafio que ultrapassa os momentos históricos, uma vez que saber onde se inicia os direitos e deveres de cada indivíduo, para muitos ainda é algo inalcançável, que muitas vezes é ditado pela classe social e pelo poder político.

Segundo Rousseau, é necessário estudar a sociedade pelos homens e os homens pela sociedade, pois ambos estão interligados, em suas obras ele aplicou os problemas gerais e universais da educação, dedicando sua vida nos estudos da humanidade e sua vida em sociedade. Ao considerar a educação do homem por seus aspectos mais universais, sua obra é sempre atual, indicando os caminhos que a educação deve permear, para uma verdadeira formação moral do homem e do cidadão.

Conforme Cassirer (1992), o homem progredi através da educação, conforme segue:

> Todos os progressos e prodígios humanos, que necessariamente não foram sempre positivos, advêm de um atributo denominado por Rousseau de perfectibilidade. Esse consistia na capacidade do homem de aperfeiçoar-se. Aqui reside a diferença entre o homem e o animal: o primeiro poderá modificar-se ao longo de toda a sua vida; o segundo, pelo “contrário, ao fim de alguns meses, é o que será por toda a vida, e sua espécie, no fim de milhares de anos, o que era no primeiro ano desses milhares. (CASSIRER, 1992, p. 249).

O que diferencia o homem do animal é a capacidade de mudar, pois os dois aprendem, porém diferentemente do animal, somos capazes de desconstruir e reconstruir conceitos, nos aperfeiçoar em nossas experiências.

O conceito da natureza é fundamental na obra de Rousseau, bem como sua análise da educação, pois formar o homem livre é respeitar aquilo que é mais natural no ser humano, onde este tornasse sujeito e dono do seu próprio destino, é esperar que cada homem, seja capaz de pensar por conta própria, guiado não por forças externas a ele, mas pela sua capacidade racional. Para que isso acontecesse, Rousseau considerava que era necessário que a educação levasse em conta o homem tal como ele é, mas que ao mesmo tempo fosse voltada para uma ética e uma política, visando a uma concepção do homem ideal e da sociedade na qual ele deve integrar-se.

Quando ressaltamos o conceito de natureza na civilização ocidental, fica evidente a separação homem-natureza, isto é, a natureza passou a ser vista, especialmente a partir do século XVIII, como fonte inesgotável de recursos, o que hoje já sabemos não ser a informação correta, desta forma o capitalismo justifica a exclusão dos homens da natureza e, por outro, a ação desses sobre os demais integrantes da natureza.

Os efeitos desta separação no processo histórico, podem ser notados nas rápidas e complexas transformações ambientais (naturais e humanas), que acarretaram múltiplas degradações, em diferentes escalas, do nosso planeta, em diversas escalas geográficas.

Rousseau (1997), acreditava que os homens se encontram afogados em males que seriam evitados mediante sua permanência na mais perfeita naturalidade de vida.

Assim, Rousseau afirma:

> A extrema desigualdade na maneira de viver; o excesso de ociosidade de uns; o excesso de trabalho de outros; a facilidade de irritar e satisfazer nossos apetites e nossa sensualidade; os alimentos muito rebuscados dos ricos, que os nutrem com sucos abrasadores e que determinam tantas indigestões, a má alimentação dos pobres, que frequentemente lhes falta (...), são, todos, indícios funestos de que a maioria de nossos males é obra nossa e que teríamos evitado quase todos se tivéssemos conservado a maneira simples, uniforme e solitária de viver prescrita pela natureza (ROUSSEAU, 1997, p. 246-247).

Para o Rousseau o homem foi o próprio criador de todos os seus males, pois já possuíamos o conforto proveniente da natureza. Atualmente, podemos ver que o homem nunca teve tanto, seja bens materiais e conhecimento, mas ao mesmo tempo atravessemos um período em que o egoísmo impera, não existe uma divisão justa ou mesmo uma cooperação mínima entre as pessoas. Vivemos tempos de crises existências e de problemas de saúde extremos, ligados aos maus hábitos e falta de contato com a natureza e um estilo de vida mais ativo. Tudo isto pode ser visto neste fragmento de Rousseau (1997):

> O espetáculo da natureza, por muito familiar, tornasse-lhe indiferente; e é sempre a mesma ordem, são sempre as mesmas revoluções; não possui espírito para espantar-se com as

> maiores maravilhas e não é nelas que se deve procurar a filosofia de que tem necessidade para saber observar por uma vez o que se viu (ROUSSEAU, 1997, p.251).

Rousseau (1997) diz conceber na espécie humana dois tipos de desigualdades: uma que chamou de física ou natural e outra proveniente de uma espécie de convenção, a qual ele denominou de desigualdade moral ou política, conforme segue:

> Concebo, na espécie humana, dois tipos de desigualdades: uma que chamo de natural ou física, por ser estabelecida pela natureza e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito e da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos vários privilégios de que gozam alguns em prejuízo de outros, como o serem mais ricos, mais poderosos e homenageados do que estes, ou ainda por fazerem-se obedecer por eles (ROUSSEAU, 1997, p.51).

As desigualdades naturais, apontadas acima, que são biológicas, e consistem nas particularidades e características dos indivíduos, são os que nos tronam únicos, porém também podem ser minimizadas, se todos pudessem ter o básico em condições de subsistência e qualidade de vida. O que acabam sendo acentuadas com as desigualdades morais e políticas "consiste nos vários privilégios de que gozam alguns em prejuízo de outros, como o serem mais ricos, mais poderosos e homenageados do que estes, ou ainda por fazerem-se obedecer por eles” (ROUSSEAU, 1997, p. 241).

A esse tipo de desigualdade Rousseau se opõe, porque, no seu modo de entender, a natureza não determina nenhuma autoridade a um homem para deliberar sobre as ações dos demais, ou seja, as desigualdades são criadas pelo próprio homem, o que é criado pela natureza são as diferenças apenas biológicas.

A MORAL NUMA PERSPECTIVA TECNOLÓGICA

Quando buscamos em sua etimologia, o termo moral, que é uma palavra que deriva do latim moralis e que indica “relativo aos costumes”, que na tradução da palavra grega ethos, significa hábito, motivo inicial pelo qual são consideradas sinônimos, conseguimos identificar a essência inicial do conceito, porém a ética, é um conjunto de valores e princípios que, segundo o filósofo e professor Mário Sérgio Cortella, usamos para decidir as três grandes questões da vida: “Quero?, Devo?, Posso?”, sempre presente em suas palavras, as três perguntas que movem, ou deveriam mover a vida em sociedade, ainda que, segundo ele, existem coisas que queremos, mas não devemos, outras que devemos, mas não podemos e ainda as que podemos, mas não queremos. De acordo com esse

fundamento, seria possível uma vida regida pela paz interior, também conhecida como paz de espírito, quando o que queremos é o que podemos e devemos (CORTELLA, 2013).

Parece simples segundo a perspectiva de Cortella, seguir uma vida ética, dentro dos conceitos morais mínimos, porém seguimos uma vida bombardeada pelo consumismo e imediatismos, onde as gerações mais novas conseguem prazer a um toque na tela do celular, onde as pesquisas são rasas e o conhecimento pode ser acessado facilmente, porém ainda é restrito o seu uso.

Vivemos em um mundo de grandes e constates transformações, onde evoluir é uma consequência positiva principalmente no uso das novas tecnologias digitais, que nos auxiliaram na forma como nos relacionamos, ou mesmo nos artifícios utilizados para essa troca de informações, como vídeos chamadas, mensagens de texto, postagens, entre outros, o que interfere diretamente em nossa sociedade e consequente produção cultural. Essas novas ferramentas digitais, são as responsáveis por grande parte destas mudanças, que são utilizadas em nossa realidade diariamente, sendo também responsáveis pela diminuição das distancias, uma vez que toda informação chega extremamente rápido em todos os locais com acesso à internet.

Vivenciamos mudanças também na forma como produzimos essas informações, isto é, as novas gerações têm acesso irrestrito ao conhecimento com base em suas buscas, porém muitas vezes não sabem como colocar em prática tal ensinamento.

De acordo com diversos fatores, em diferentes plataformas, somos levados ou mesmo induzidos a consumir alguns conteúdos, o que acaba por aumentar também a produção dos mesmos, num ciclo incessante e que muitas vezes não é saudável, uma vez que a sociedade se torna escrava dos “likes” e exposta, tendo sua vida e seus dados utilizados por empresas como Google, Facebook, Microsoft e muitas outras (LUPTON, 2015 apud NASCIMENTO, 2016).

Seja no ambiente virtual ou na concepção de Rousseau, compete à ética, por exemplo, o estudo da origem da moral, da distinção entre comportamento moral e outras formas de agir, da liberdade e da responsabilidade frente ao que é vivenciado e o que é exposto, seguindo questões que levantam inúmeros questionamentos, como por exemplo questões relacionadas a prática do aborto, da eutanásia e da pena de morte.

Conforme Cordi (2003) a ética não diz o que deve e o que não deve ser feito em cada caso concreto, isso é da competência da moral, onde a partir dos fatos a ética elabora as conclusões e os princípios sobre o comportamento moral. Segundo o autor, “a moral é tanto um conjunto de normas que determinam como deve ser o comportamento quanto ações realizadas de acordo ou não com tais normas” (CORDI, 2003, p.64).

Fica evidente que uma vida pautada na conduta moral, deve ser baseada na necessidade de uma consciência que saiba diferenciar entre o bem e o mal, o certo e o errado, o permitido e o proibido, a virtude e o vício. Essa consciência moral, vai além de conhecer tais diferenças, mas julga o valor dos atos e das condutas e de agir em conformidade com os valores morais, sendo por isso

responsável por suas ações e sentimentos e pelas consequências do que faz e também do que se sente, onde consciência e responsabilidade são condições indispensáveis da vida ética, principalmente no ambiente virtual.

Para La Taille (2011), a importância da ética para o entendimento da postura frente às regras morais, é:

> Para entender o processo que leva uma pessoa a respeitar determinados princípios e regras morais, é preciso conhecer sua perspectiva ética. Portanto, a questão ética é crucial, e quando há uma falta de sentido para a vida, a dimensão moral e, portanto, as ações morais também entram em crise (LA TAILLE, 2011, p. 9).

Para que tais normas morais sejam respeitadas, foram criadas as normas jurídicas, para que ambas regulamentem as relações humanas, uma vez que muitos não conseguem viver num ambiente empático e harmônico.

O que nos leva a definição que não existe ninguém sem ética, o que existe são pessoas antiéticas (CORTELLA, 2013), são aquelas que vão de encontro à ética socialmente considerada “válida”, como facilmente encontramos na política e em outras instâncias, diariamente.

São inúmeros os desafios frente as mudanças sociais causadas pelo avanço das tecnologias, o que ainda será objeto de estudo e aprofundamento em diversas vertentes, principalmente na Filosofia, cabendo as novas gerações a produção e controle destes novos conceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que Rousseau não teve medo de colocar-se contra o modelo de sociedade da sua época e de tentar precaver o homem contra a decadência moral, indicando a educação como ferramenta fundamental para a evolução do cidadão autônomo.

Rousseau leva o homem a confrontar-se, demonstrando que ele é o agente responsável pela sua própria história e consequente resultado de suas ações. Os problemas enfrentados pelo homem surgiram com o advento da vida em sociedade.

Em suas obras Rousseau mostra que o ser humano é melhor quando está mais próximo da natureza, para que possa recuperar-se a si mesmo, faz-se necessário resgatar algumas das características do homem natural, entre as quais, a compaixão, que é o fundamento da formação moral do homem, o sentimento capaz de criar no homem uma disposição de caráter que faz com que o ser humano possa levar uma vida coerente com o seu ser.

Os estudos de Rousseau já apontavam as crises ambientais, que são tema atual e se mostra antrópica e planetária, tendo por base valores, percepções e comportamentos que, se não alterados, comprometerão, ainda mais, a vida no planeta. O que hoje é uma urgência, já era apontado por esse

grande visionário, como primordial, uma vez que sem recursos naturais, não importa o poder e o dinheiro.

Frente esse novo contexto, a filosofia deve ser voltada ao modo como os indivíduos passam a ser produtores e consumidores digitais, como lidamos com as questões de privacidade e segurança. Além das questões de saúde mental, uma vez que estamos sujeitos ao vicio nas redes sociais, expondo e consumindo conteúdos a todo momento.

Todo o estudo filosófico, seja a pesquisa ou o ensino está inevitavelmente conectado às tecnologias digitais, estudar a sociedade digital é se concentrar em muitos aspectos que têm sido preocupações centrais para os filósofos: individualidade, identidade, as relações de poder e as desigualdades sociais, redes sociais, estruturas sociais, instituições sociais e teoria social.

Devemos considerar que o debate das questões relacionadas à vida em sociedade das quais de forma rica e inevitável devem ser objeto de estudo da filosofia, podemos assim, extrair valiosos ensinamentos tanto na formação moral, quanto na formação ética, seja na realidade ou virtual, desde que haja uma maior atenção a ambas, o que se inicia com a compreensão dos termos que a circundam.

REFERÊNCIAS

CASSIRER, Ernst. **A filosofia do Iluminismo.** Tradução de Álvaro Cabral. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 1992.

CORDI, Cassiano. **Para filosofar.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

CORTELLA, Mário Sergio. LA TAILLE, Yves de. **Nos labirintos da moral** – 10ª Ed. – Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2013 – Coleção Papirus Debates.

LUPTON, D**. Digital Sociology.** [S.l.]: Routledge, 2015. NASCIMENTO, L. F. **A Sociologia Digital: Um desafio para o século XXI.** Sociologias, jan. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/soc/a/y9gtcQSrjjXVyRfryrKpXBk. Acesso 24 fev. 2025.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens – Discurso Sobre As Ciências e as Artes.** In. Coleção os Pensadores, tradução de Lourdes Santos Machado, São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997, volume II, 303p.

DIDÁTICA E APRENDIZAGEM NO SÉCULO XXI

DIDACTICS AND LEARNING IN THE 21ST CENTURY

ELIANE DOS SANTOS ORLANDO
Graduação em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar pela Faculdade UNIFEO (1999); Pós-graduação em Currículo e Prática Docente, Artes Visuais, Museu e Arte em Educação, Psicopedagogia Institucional, Educação para Diversidade, Inclusão e Cidadania e Ludopedagogia; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental no Município de São Paulo.

RESUMO

O presente Artigo é resultado de uma Pesquisa de cunho Bibliográfico sob o tema "**Didática e Aprendizagem no Século XXI"** que tem como objetivo analisar e descobrir a *práxis* docente para que lance um olhar permanente de subjetividade no saber e fazer pedagógico como campo essencial para o trabalho docente. Não é possível entender a prática pedagógica dos professores, sem fazer referência na didática e a qualidade do ensino que se constitui um dos principais fundamentos do trabalho docente em que o ensinar e o aprender, se impõe como uma necessidade de compreender seus fundamentos teóricos para o desenvolvimento da prática pedagógica. É de fundamental importância verificar, analisar e avaliar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's e seu uso nas Escolas por meio de práticas comunicativas, inovadoras em que se busca construir e ampliar a aquisição de conhecimento de forma interativa e colaborativa.
Palavras-chave: Novos Paradigmas; Educação; Práticas Pedagógicas; Processo de Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT
This article is the result of a bibliographical research project on the theme of "Didactics and Learning in the 21st Century", which aims to analyze and discover teaching praxis in order to cast a permanent eye on subjectivity in pedagogical knowledge and practice as an essential field for teaching work. It is not possible to understand the pedagogical practice of teachers without referring to didactics and the quality of teaching, which is one of the main foundations of teaching work in which teaching and learning are imposed as a need to understand their theoretical foundations for the development of pedagogical practice. It is of fundamental importance to verify, analyze and evaluate the use of Information and Communication Technologies (ICTs) and their use in schools through communicative,

innovative practices in which the aim is to build and expand the acquisition of knowledge in an interactive and collaborative way.
Keywords: New Paradigms; Education; Pedagogical Practices; Teaching-Learning Process.

INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa, tem como foco central a análise da Didática na práxis pedagógica do docente no ensino superior, dado a sua importância para o ensino-aprendizagem como campo de conhecimento essencial para o trabalho docente.

Não podemos entender a prática pedagógica dos professores, sem falar de Didática, visto que o seu compromisso com a qualidade do ensino. Considerada como um dos principais fundamentos do trabalho docente, o ensinar e o aprender, impõem-se como uma necessidade de compreender seus fundamentos teóricos para o desenvolvimento da prática pedagógica. Na verdade, um dos grandes desafios da Didática é fazer a articulação entre o ensino e a aprendizagem, tendo em vista que nem sempre quem domina conhecimentos sabe fazer uma transposição didática diante de uma aprendizagem.

No século XXI, o professor deve colocar as tecnologias como aliadas para facilitar o seu trabalho docente. Deve-se usá-las no sentido cultural, científico e tecnológico, de modo que os alunos adquiram condições para enfrentar os problemas e buscar soluções para viver no mundo contemporâneo. Ao professor cabe o processo de decisão e condução do aprendizado. De acordo com Gadotti, o professor deve ser um aprendiz permanente e um organizador da aprendizagem. Esclarecemos que um ambiente de aprendizagem não pode se transformar em mero transmissor de informações, mas, na efetivação da comunicação e construção colaborativa do conhecimento.

O mundo atual é marcado por inúmeras transformações, devido às novas formas de produção e inovação das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's , essas transformações influenciam também o campo educacional (NOGUEIRA et al., 2013).

O presente artigo tem como objetivo analisar se as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's são utilizadas pelos professores como fera-mentas pedagógicas e por meio desse a problemática sobre como os professores do ensino público descrevem o uso e a aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's em suas ações pedagógicas que favorecem a criação e compartilhamento do conhecimento e nas suas intervenções em contexto educacional como meio de incentivar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

O uso, a integração e a inovação nos contextos de ensino requerem uma visão holística que ajude a compreender melhor as diferentes dimensões vinculadas a este processo, desde uma realidade contemporânea na qual a escola se encontra em foco ao se exigir dela novas funções, organizações e reconceitualizações acerca da atividade exercida pelos docentes, gestores e estudantes, no exercício das diferentes funções assumidas pelos docentes dentro das instituições educativas.

DIDÁTICA NA PRÁTICA DOCENTE

A profissão de professor é extremamente importante por se tratar de contribuir para a manutenção e transformação da sociedade. Por meio da prática docente, o professor faz a transmissão de valores e conhecimentos sem os quais a sociedade não sobrevive. Becker (1995), afirma que as pesquisas se voltam para análise da prática docente e sua formação que impacta o cuidado com o mundo com sua importância no aprendizado para tais ações.

O vocábulo, Didática, deriva da expressão grega “techne”, que se traduz por arte ou técnica de ensinar. Enquanto adjetivo derivado de um verbo, o vocábulo referido origina-se do termo (*didasko*) cuja formação linguística indica a característica de realização por meio do tempo, própria do processo de ensinar.

A Didática surge no século XVII, graças a ação de dois educadores, Ratíquio e Comênio, ambos provenientes da Europa Central, que atuaram em países nos quais se havia instalado a Reforma Protestante. Comênio, Comenius ou Jan Amos Komensky escreveu, entre outras obras, a Didática Magna, instituindo a nova disciplina como "arte de ensinar tudo a todos". Dessa ambição participa também Ratíquio, e ambos, pautados por ideais ético-religiosos, acreditam ter encontrado um método para cumprir aqueles desígnios de modo rápido e agradável. Pertinente se faz compreender a conceituação da “didática” na visão de alguns autores.

> A didática como área da Pedagogia, estuda o fenômeno ensino, as recentes modificações nos sistemas escolares e, especialmente, na área de formação dos professores configuram uma explosão didática. Sua ressignificação aponta para um balanço do ensino como prática social, das pesquisas e das transformações que tem provocado na prática de ensinar (PIMENTA, 1998, p. 172).

Libâneo (1998) quando nos explica que “está claro que a Didática se ocupa dos processos de ensino e aprendizagem em sua relação com as finalidades educativas” (LIBÂNEO, 1998, p. 37).

> A Didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como uma ponte entre “o que” e o “como” do processo pedagógico escolar. A teoria pedagógica orienta a ação educativa escolar mediante objetivos, conteúdos e tarefas da formação cultural e científica, tendo em vista exigências sociais concretas (LIBÂNEO, 1994, p. 2).

A Didática como prática social, pode ser compreendida a partir de três campos de estudos: a didática como disciplina que se ensina nos cursos de formação, a pesquisa em didática e a didática que os professores praticam em sua atividade docente.

A Didática evidencia-se nos espaços da formação, da pesquisa e da ação docente. A esse respeito, Alarcão (2008) explicita: “no seu conjunto e nas suas relações constituem o que passarei a designar por tríptico didático” (ALARCÃO, 2008, p. 163).

Lima (2002) afirma que a Didática

> é um espaço de reflexão para analisarmos nossa trajetória, a lembrança dos primeiros tempos do magistério e da trajetória, a memória dos bons professores que tivemos nossas condições de trabalho e possibilidades que temos sem abrir mão dos espaços de autonomia que surgem nesse processo, tentando vivenciar: uma didática que não seja restrita apenas as técnicas e métodos, mas faça uso dos mesmos como meio de trabalhar melhor com os nossos alunos (LIMA, 2002, p. 45).

A Didática ao tomar o ensino como prática social busca compreendê-lo em suas múltiplas determinações, do ponto de vista de sua articulação entre as demandas do ensino no momento e as evidenciadas pela prática. Nese processo de ação-reflexão; reflexão-ação; ação-reflexão-ação, a Didática vai se construindo como um campo de conhecimento em construção, assumindo as questões pedagógicas, nas bases da Didática fundamental em detrimento da Didática instrumental.

Para Candau (1998), a Didática, como prática social pode ser entendida como

> o conjunto de relações estabelecidas na prática pedagógica, envolvendo um fazer, pensar e refletir, tendo como princípio o delineamento do que se ensina, como se ensina e os principais teóricos que fundamentam tais ações (CANDAU, 1998, p. 23).

Os desafios da didática atravessam as práticas pedagógicas, na busca de formas adequadas de intervenção, de modo que o processo de ensino-aprendizagem se realize de maneira que viabilize uma aprendizagem de qualidade para todos os estudantes, afinal a educação é um direito de todos.

> Um entendimento crítico da realidade através do estudo das matérias escolares..., e assim os alunos podem expressar de forma elaborada que correspondem aos interesses prioritários da sociedade e inserir – nas lutas sociais, ou seja, defender seus ideais de acordo com sua realidade (LIBÂNEO, 1994, p. 35).

É necessário refletir sobre a docência e o seu fazer pedagógico, em todos os níveis e modalidades de ensino e, portanto, um tipo de atividade que leva em conta a relação afetiva com o aluno, com o trabalho e com o seu produto que é a educação. Por estas razoes a didática se fundamenta em tendências pedagógicas e abordagens filosóficas que vai ajudar o professor a refletir sobre a questão apresentada.

É por meio do ensino o professor deve planejar estratégias para efetivar a aprendizagem do aluno, conviver com os conflitos, manter sempre um diálogo na sala sobre o processo educativo e sua relação com a sociedade, sobre a importância do aluno no processo ensino-aprendizagem, incentivá-lo para o desenvolvimento de sua capacidade cognitiva, crítica e política.

Essa prática incentiva o aluno, futuro cidadão, atinja essas dimensões, é necessário que seu percurso na escola seja repleto de uma boa dose de conhecimentos epistemológicos, conceituais e atitudinais. As aprendizagens significativas, contextualizadas em sua realidade social, como afirma Candau (1982), “[...] se todo processo de ensino aprendizagem é ‘situado’, a dimensão político-social lhe é inerente” (CANDAU, 1982, p. 15).

É preciso compreender a natureza da docência bem como a relação que os professores estabelecem com seus saberes para que, assim, possamos refletir sobre as representações que eles constroem sobre o seu trabalho docente. “Os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que eles produzem e mobilizam para determinados fins” (TARDIF, 2002, p. 176).

Segundo Tardif (2002), a profissão docente mobiliza e requer na sua formação e na sua efetivação cotidiana, um conjunto de saberes, que ele classifica em quatro tipos:

- ✓ Os saberes disciplinares transmitidos pelos cursos universitários através da formação inicial e continuada;
- ✓ Os saberes curriculares que consistem nos discursos, conteúdos e métodos que se apresentam em forma de programas escolares;
- ✓ Os saberes experienciais, ou práticos, adquiridos no exercício da função e na prática de sua profissão; e
- ✓ Os saberes profissionais ou pedagógicos.

O tema formação do professor em suas ligações com a qualidade do ensino esteve em debate nas últimas décadas girando em torno da contradição e do descompasso entre teoria e prática, o que remete ao campo da Didática por ser o lugar de atuação profissional docente.

O conhecimento deve ser visto e compreendido como um elemento instigante do processo de ensino e aprendizagem, em que os sujeitos, professor e aluno, movimentam-se em um processo de construção e socialização desse conhecimento, tendo como princípio básico, uma metodologia de ensino capaz de promover a aprendizagem e o alcance os objetivos propostos.

A Didática, muitas vezes e confundida com a metodologia, podemos dizer que podemos ser metodologistas sem sermos didáticos, mas não podemos ser didáticos sem sermos metodologistas, pois não podemos julgar sem conhecer. Tendo como objetivo principal demonstrar a professores como se trabalhar um conteúdo de ensino (o que ensinar), e partindo-se do princípio de que, independentemente do conteúdo, é de extrema relevância considerar uma metodologia de ensino capaz de promover a aprendizagem (como ensinar). Por isso, o estudo da Metodologia é importante por uma razão muito simples: para escolher o método mais adequado de ensino precisamos conhecer os métodos existentes.

Para Franco (2013), “[...] se deve fugir da prática sem a ciência, o que seria um mero empirismo, o que não é a perspectiva do ensino na universidade” (FRANCO, 2013, p. 163). Segundo a autora, há necessidade de formar jovens capazes de pensar com autonomia e produzir ideias próprias, com rigor e criatividade.

O professor é o principal responsável por articular todos esses saberes no processo educativo. Neste sentido, o professor deve ser um profissional preparado na sua área de formação integrada ao campo pedagógico, que pense na sua formação e busque novos conhecimentos de modo a intervir no processo de ensino, possibilitando as melhores maneiras para ocorrer aprendizagem, bem como permear nessas atitudes as dimensões epistemológicas críticas, política e humana.

No entanto, é certo que “uma Didática não seja restrita apenas as técnicas e métodos de ensino, mas faça uso delas como meio de trabalhar melhor com os alunos” (LIMA, 2002, p. 45). Há de se considerar ainda uma Didática que supere a dicotomia entre teoria e prática, acrescentando a

práxis como atividade prática do homem, consciente e refletida, momento de junção entre teoria e prática, integradas e articuladas entre si.

Não se inventa o modo de fazer. Fazer é repetir ou imitar outra ação. Segundo Vasquez (1977, p. 258) “o ideal permanece imutável como um produto acabado já que de antemão, que não deve ser afetado pelas vicissitudes do processo prático” (VASQUEZ, 1977, p. 258).

Importa ao professor compreender e aprender que a didática na sua prática pedagógica faz parte de uma totalidade, considerando a base epistemológica, refletida nas ações práticas, visões de mundo e de sociedade, planejamento, avaliação etc., e que essas dimensões devem caminhar juntas, pois a caracterizam e visam um significado real ao seu corpo, norteando seu trabalho. Luckesi (1983) diz que a “didática, ao exercer o seu papel específico, deverá apresentar-se como elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas educacionais” (LUCKESI, 1983, p. 34).

APRENDIZAGEM NO SÉCULO XXI

A aprendizagem no século XXI propõe uma reflexão sobre a aprendizagem com referência às iniciativas do contexto europeu e global acerca das competências e habilidades para alunos e professores que fundamentam a educação do século XXI.

Atualmente são muitas as discussões que norteiam o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC’s nos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Ponte (2000), atualmente se encontra atitudes distintas entre os professores em relação ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC’s, alguns com olhar de desconfiança adiando ao máximo sua utilização, outros usam, mas não com intuito de alterar suas práticas que favorecem a criação e compartilhamento do conhecimento e uma minoria busca por formas inovadoras de estratégias de ensino.

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC’s influi na quebra de paradigmas, pois historicamente observa-se que a construção do conhecimento no ambiente escolar, sempre foi realizada por meio de assimilação de conteúdos e informações, na maioria das vezes, transmitidas pelo professor aos alunos de maneira descontextualizada de seu cotidiano a da sua cultura.

O trabalho com as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC’s na educação, como explicitados por Levy (1999), potencializa a produção de saberes que são construídos de forma coletiva e colaborativa, priorizando a heterogeneidade e favorecem a criação e compartilhamento do conhecimento.

Segundo Silva & Cogo (2007), essas tecnologias estão transformando a maneira de ensinar e aprender, oferecendo maior versatilidade na criação e no compartilhamento do conhecimento, interatividade e flexibilidade de tempo e de espaço no processo educacional.

Para Sousa (2010) o professor “deve buscar novas formas de ajudar o aluno, despertando o seu interesse, desafiando-o, levando a discussão e à ação-reflexão, auxiliando-o a descobrir o significado e o contexto do conteúdo abordado” (SOUSA, 2010, p. 90). Cabe ao professor gerenciar a construção e o compartilhamento do conhecimento.

A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC’s no contexto escolar, como ferramentas de apoio a aprendizagem, precisa estar vinculada às atividades tanto administrativas como pedagógicas, incentivando os alunos irem além do acesso à informação e uso técnico.

Se faz necessária intervenção do professor direcionando e motivando aos alunos a utilizarem as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC’s para ampliar seus conhecimentos e desenvolver habilidades e competências necessárias ao mundo digital (KENSKY, 2008).

Em 1998, a Unesco apresentou um Relatório sobre a Educação para o Século XXI, através da Comissão Internacional organizado por Jacques Delors. Neste relatório, Delors (1998) apresenta os quatro pilares essenciais para a aprendizagem do século XXI, como sendo os pilares do conhecimento para cada indivíduo, ao longo de sua vida: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser. O aprender a ser, "como via essencial que integra os três precedentes" (DELORS, 1998, p. 90). Em resumo:

- ✓ **Aprender a Conhecer:** Parte do princípio do aprender a aprender em que todos os indivíduos aprendam a compreender e descobrir de forma prazerosa o mundo que os rodeia para poderem se comunicar melhor consigo e com os outros. Desta forma

> O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspetos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir (DE-LORS, 1998, p. 91).

- ✓ **Aprender a Fazer:** O aprender a fazer está associado ao aprender a conhecer, neste sentido, ligado a formação profissional, social e educacional, através do princípio em que os indivíduos sejam agentes críticos com capacidade de mudança no que aprendem e fazem, e não meros repetidores de uma aprendizagem estática.

> Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar (DELORS, 1998, p. 93).

- ✓ **Aprender a Viver Juntos:** Aprender a respeitar as diferenças e compreender a si mesmo e os outros, desenvolvendo a capacidade de gerir conflitos, desenvolver a percepção de interdependência e ao mesmo tempo participar de projetos coletivos.

> Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações" (DELORS, 1998, p. 98).

- ✓ **Aprender a Ser:** Valoriza a aprendizagem do ser criativo, autônomo, responsável com capacidade de discernimento em todas as esferas da sociedade, ou seja, como aluno, trabalhador, membro de uma família e da sociedade como um todo.

> [...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida" (DELORS, 1998, p. 99).

Esses "quatro pilares" constituem, em teoria, os parâmetros fundamentais dos quais a Educação deve se guiar, segundo Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors.

A Unesco (2008) com o intuito de "melhorar a prática dos professores em todas as áreas de trabalho, combinando habilidades em TIC com inovações em pedagogia, currículo e organização escolar" (UNESC, 2008, p. 5) e contribuir com uma maior qualidade no ensino para formar cidadãos bem-informados e com capacidade de trabalho bem qualificada, assim, consequentemente impulsionar o desenvolvimento social e económico.

As competências ou capacidades enunciadas para os professores de forma geral, ilustram as potencialidades das Tecnologia de Informação e Comunicação – TIC's no que diz respeito tanto para o ensino e a aprendizagem e também como forma de interação com o meio como as políticas educacionais e o seu aperfeiçoamento pessoal, através do desenvolvimento profissional. Todos esses elementos constituem como referencial para a educação do século XXI, que ressalta sobretudo a comunicação e a interação com o outro.

PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA

A contraste mudança de conceitos e paradigmas nos meios sociais e tecnológicos que ocorrem dia-a-dia na sociedade moderna reflete na necessidade dos professores de buscarem um aprimoramento das suas práticas pedagógicas para que o processo de ensino-aprendizagem consiga acompanhar e fazer parte destas mudanças.

O termo inovação surge frequentemente em vários arquivos de pesquisa ligados às tecnologias. A sua definição concreta, porém, já não é tão explícita quanto a sua incidência nos documentos estudados. Talvez pela complexidade e riqueza da sua essência, em vários aspetos, seja difícil definir o termo de forma concreta e limitada.

Nos referimos a inovação como um termo complexo porque o seu significado pode ser interpretado de diferentes formas, que dependem de fatores pessoais e sociais como a formação educacional, ter habilidades ou não com tecnologias, experiências e filosofia de vida, vivência social, cultura, entre outros fatores.

O que na prática pode ser inovação para alguns, nem tanto é considerada para outros, ou o que se considera como inovação hoje, amanhã já poderá não ser atribuído como algo inovador. Uma mesma prática pode ser considerada inovadora ou não dependendo do contexto a qual está inserida.

Como o intuito de ampliarmos o horizonte de nossa pesquisa, ampliamos o campo da área educacional buscamos algumas considerações de autores na área da administração, sociologia e economia que contribuem com suas reflexões e argumentos para um melhor entendimento sobre o fenômeno social de mudança e o significado das inovações.

A compreensão sobre os processos que desencadeiam as práticas inovadoras depende da interpretação e da maneira de olhar de cada pessoa. Os processos inovadores estão atrelados aos processos de mudança social, influenciados pelo meio ambiente e espaço temporal em que são desenvolvidos. O economista Drucker (1987) diz que a inovação "é um termo econômico ou social, mais que técnico" (DRUCKER, 1987, pp. 43-44). Lemos (1999), afirma mesma direção que inovação seria

> [...] diferentes características de cada agente e de sua capacidade de aprender a gerar e absorver conhecimentos, da articulação de diferentes agentes e fontes de inovação, bem como dos ambientes onde estes estão localizados e do nível de conhecimentos tácitos existentes nesses ambientes (LEMOS, 1999, p. 137).

Para Machado (2009):

> A inovação incremental, marginal, ou secundária, se processa ordinariamente e representa os aperfeiçoamentos e reajustes que são feitos em produtos, processos ou formas de organização, que possibilitam elevar a eficiência, a produtividade e a melhoria da qualidade, mas sem significar ruptura paradigmática (MACHADO, 2009, p. 13).

Inovação é um aspeto citado em qualquer discussão a respeito da promoção da educação com o uso das tecnologias. Há ainda autores que considerem como sendo inovadoras, todas as práticas pedagógicas que utilizam das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's em seu processo. Contudo, é de salientar que de modo geral acreditamos que a inovação em Educação pode ter em conta a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's ou não, ou seja, podemos considerar uma prática pedagógica como sendo inovadora, mas que não esteja ancorada às Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's.

Saviani (1995) afirma que há diferentes concepções de inovação nas diferentes concepções da filosofia da educação. O autor explica através de suas visões:

- ✓ Concepção sobre inovação através da concepção "humanista tradicional" (SAVIANI, 1995, p. 25) em que a inovação acontece de forma acidental e superficial: "a inovação será entendida de modo acidental, como modificações superficiais que jamais afetam a essência das finalidades e métodos preconizados em educação. Invar é, pois, sinônimo de retocar superficialmente (SAVIANI, 1995, p. 25);
- ✓ Concepção sobre inovação através da concepção "humanista moderna" (SAVIANI, 1995, p. 25), em que se opõe ao modelo tradicional. A inovação surge na mudança dos métodos e formas de educar: "inovar será alterar essencialmente os métodos, as formas de educar" (SAVIANI, 1995, p. 25).

- ✓ Concepção sobre inovação através do ponto de vista analítico em que a inovação surge a partir da análise do contexto em que é utilizada “inovar não será propriamente alterar nem acidental nem essencialmente. Inovar será utilizar outras formas. Portanto, novo é o outro” (SAVIANI, 1995, p. 26);

- ✓ Concepção sobre inovação do ponto de vista dialético em que a inovação no sentido revolucionário sugere mudança na sociedade: “inovar, em sentido própria, será colocar a educação a serviço de novas finalidades, vale dizer, a serviço da mudança estrutural da sociedade” (SAVIANI, 1995, p. 26).

De forma mais ampla, e no contexto desse trabalho de investigação, podemos considerar a definição de inovação em Educação como o processo de criar ou aperfeiçoar uma prática pedagógica que tenha alguma característica diferenciada das práticas pedagógicas tradicionais e que reflita numa mudança de paradigmas em relação ao papel do professor como transmissor de conhecimentos e do aluno como mero receptor do conhecimento.

O papel do professor é fundamental, "as mudanças dependem em larga medida das atitudes que os professores têm, em geral, perante o processo de ensino e aprendizagem e do seu posicionamento perante a própria mudança" (COSTA, 2008, p. 239).

Para que aconteçam as práticas pedagógicas inovadoras é necessário que haja também uma mudança nos processos de ensino habituais, e nesse sentido, o papel do professor é muito importante, “as mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar” (MORAN, 2007, p. 28).

Práticas pedagógicas inovadoras são aquelas que são desenvolvidas em contexto educativo por professores que buscam formas diferenciadas de melhorar e aperfeiçoar continuamente suas metodologias de ensino e que pressupõe como referência em suas práticas uma aprendizagem centrada no aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Didática se constitui no elemento base do processo ensino e aprendizagem para o desenvolvimento da prática pedagógica, na medida em que se efetiva da articulação entre as duas ações didáticas – ensinar e aprender, possibilitando aos professores fazer conexões entre o ensinar e o aprender, tendo em vista o conhecimento compartilhado e a aprendizagem.

A Didática é fundamentada em um aporte alicerçado em fundamentos teóricos, filosóficos e práticos, o que nos leva a repensar a ideia de formação docente no contexto pedagógico, valorizando o papel do professor numa sociedade em transformação, tendo em vista o seu espaço de atuação no exercício de ensinar e aprender como uma construção que se fundamenta em contínuas reflexões.

A tecnologia é uma realidade que traz inúmeros benefícios e, quando incorporada ao processo de ensino-aprendizagem, proporciona novas formas de ensinar e, principalmente, de aprender, em um momento no qual a cultura e os valores da sociedade estão mudando, exigindo novas formas de acesso ao conhecimento e cidadãos críticos, criativos, competentes e dinâmicos.

É necessário aliar as tecnologias às novas metodologias, tornando esse processo eficaz, fazendo com que a bagagem de informações que os alunos já trazem para a escola seja transformada em conhecimento. É nesse momento que o professor deixa de lado seu antigo papel de detentor do conhecimento e passa a ser o mediador, facilitador, de modo que os alunos, sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem, explorem as informações, socializem o saber e construam seu conhecimento.

O professor deve ver a tecnologia com uma aliada do processo de ensino-aprendizagem, isto é, como um recurso que surgiu em contribuição ao processo. É perceptível certa mudança na forma de pensar dos professores, entretanto ainda encontramos aqueles que são resistentes, inseguros e que não acreditam nos benefícios que a tecnologia proporciona. Inúmeros estudos comprovam seus benefícios, suas vantagens, de modo que não existe razão para não aplicar os recursos tecnológicos em sala de aula. Talvez sejam necessárias capacitações e treinamentos, para que esses professores se sintam seguros na utilização desses recursos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **A Formação do Professor Reflexivo**. In: ALARCÃO, Isa-bel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do Professor**. São Paulo: Cortez, 1995.

CANDAU, V. M. F. **A Didática e a Formação de Educadores – Da Exaltação à Negação: A busca da Relevância**. In: CANDAU, V. M. F.. (Org.) **A Didática em Questão**. Petrópolis: vozes, 1982.

CANDAU, V. M. F. **Rumo a uma Nova Didática**. 16. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, F. (Coord). **Competências TIC's. Estudo de Implementação**. Vol. I. Lisboa: GEPE//ME, 2008. Disponível e: https://aprendercom.org/ARquivo/Competencias%20TIC_1.pdf Acesso 21 abr. 2025.

DELORS, J. (Org.). **Os Quatro Pilares da Educação**. In: **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC/UNESCO, 2008.

DELORS, J. (Org.). **Os Quatro Pilares da Educação**. In: **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC/UNESCO, 2008.

DRUCKER, P. F. **Inovação e Espírito Empreendedor (*entrepreneurship*): Prática e Princípios**. Trad. Carlos Malferrari. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

KENSKY, V. M. **Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KENSKY, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 5. Ed. Cam-pinas: Papirus, 2008.

FRANCO, Maria Amelia Santiago. **Didática: Uma Esperança para as Dificuldades Pedagógicas do Ensino superior**. Vitoria da Conquista V. 9, Nº 15, jul./dez., 2013.

LEMOS, C. **Inovação na Era do Conhecimento**. In: LASTRES, H.; ALBAGLI, S. **Informação e Globalização na Era do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda, 1999.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34,1999.

LIBANEO, Jose Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, M. S. L. & SALES, J. C. B. **Aprendiz da Prática Docente**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **O Papel da Didática na Formação do Educador**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em Questão**. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MACHADO, L. **Inovações e Mudanças: Conceitos e Abordagens**. In: CABRAL, E. H. de S.; SOUZA, J. C. de. (Orgs.). **Temas do Desenvolvimento: Reflexões Críticas sobre Inovações Sociais**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

MORAN, José Manuel. **A Educação que Desejamos**. São Paulo: Papirus, 2007.

NOGUEIRA, L. K. da C. et al. **Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC´s: Uma Relação Necessária para o Uso de Recursos Tecnológicos na Educação**. In: **X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Belém, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1998.

PONTE, J. P. **Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores: Que Desafios?** Revista Iberoamericana de Educación, 24, set./dez., 2000.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 30. Ed. Campinas: Autores Associados, 1995. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

SILVA, Marco (2001). **Sala de Aula Interativa: A Educação Presencial e a Distância em sintonia com a Era Digital e com a Cidadania**. In: **Congresso Brasileiro da Comunicação, 24., 2001, Campo Grande**. Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, Campo Grande: CBC, set. 2001.

SOUSA, Silvia Regina R. **Educação e as Novas tecnologias da Informação e Comunicação. Modulo IV do curso de Pedagogia em EAD, do Programa da Universidade Aberta do Brasil**. Teresina-PI UFPI, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **Padrões de competências TIC para Professores – Diretrizes de Implementação, Versão 1.0, Versão em Português**. 2008. Disponível em: http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/manuais-guias-ecartilhas/padroes-de-competencias-em-tic-para-professores-diretrizes-deimplementacao Acesso 21 abr. 2025.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez (1977). **Filosofia da Práxis**. 2. Ed. Rio e Janeiro:

Paz e Terra, 1977.

HENRI WALLON: CONSIDERAÇÕES RELEVANTES ACERCA DA AFETIVIDADE NA ESCOLA

HENRI WALLON: RELEVANT CONSIDERATIONS ABOUT AFFECTIVITY AT SCHOOL

ELISABETE BERNARDI
Licenciatura Plena em Pedagogia pela Unifai São Paulo-SP (2007). Pós-graduação em Educação Física Escolar pela FMU SP (2005). Pós-graduação em Artes Visuais pela Faculdade Campos Salles (2022).

RESUMO

Este artigo aborda as contribuições de Henri Wallon para a interrelação entre cognição e afetividade no contexto educacional. Nele, são expostos e definidos os aspectos afetivos e cognitivos presentes na teoria de Wallon, além de destacar o conceito de pessoa engajada como um elemento central para compreender a conexão entre afetividade e cognição no ambiente educativo. O texto também busca ressaltar a relevância da perspectiva dialética e humanista da totalidade do ser humano segundo Wallon, propondo uma reflexão sobre a "circularidade fundamental" de Francisco Varela, a fim de revisitar a visão de Wallon sobre a interdependência entre o ser humano e o mundo. O presente artigo foi escrito partindo das reflexões sobre as referências bibliográficas levantadas acerca do tema.

Palavras-chave: Considerações; Educação; Afetividade.

ABSTRACT

This article discusses Henri Wallon's contributions to the interrelationship between cognition and affectivity in the educational context. It sets out and defines the affective and cognitive aspects present in Wallon's theory, as well as highlighting the concept of the engaged person as a central element in understanding the connection between affectivity and cognition in the educational environment. The text also seeks to highlight the relevance of Wallon's dialectical and humanistic perspective of the

totality of the human being, proposing a reflection on Francisco Varela's “fundamental circularity” in order to revisit Wallon's vision of the interdependence between the human being and the world. This article was written based on reflections on the bibliographical references collected on the subject.

Keywords: Considerations; Education; Affectivity.

INTRODUÇÃO

Um dos principais desafios da educação no século XXI está relacionado à multiculturalidade, à convivência diversa e democrática, e à busca pela unidade dentro da pluralidade. Esse é um desafio que vai além do âmbito educacional estrito, englobando toda a sociedade e exigindo reflexões mais amplas sobre os objetivos da formação humana. Atualmente, as interações sociais são marcadas por desconfiança, violência e hostilidade, fazendo com que os cidadãos se vejam como "potenciais adversários" competindo por uma posição no mercado de trabalho e pelo acesso a bens e serviços.

Diante de várias dificuldades que a educação enfrenta — como o analfabetismo, a evasão escolar e a educação de jovens e adultos —, a relação entre cognição e afetividade, junto com a violência, sem dúvida, se torna um ponto central na agenda educacional do século XXI.

Uma agenda cheia de contradições e desafios. Por um lado, está cada vez mais evidente o papel opressivo das instituições educacionais na formação do indivíduo, conforme as críticas incisivas de Foucault (1995), que ressalta uma analogia entre os ambientes das celas em conventos, quartéis, hospitais, fábricas e escolas.

Ademais, no ambiente escolar, a posição de cada aluno, a ordem nas filas, a divisão das atividades e os gestos considerados mais eficientes são organizados não apenas para aumentar a submissão, mas também para otimizar o uso do tempo e dos movimentos.

DESENVOLVIMENTO

A seleção de Henri Wallon para esclarecer a conexão entre cognição e afetividade, bem como suas consequências para a educação, se baseia em diversas razões:

A abordagem psicogenética dialética do desenvolvimento oferece uma valiosa perspectiva para entender o ser humano como um todo, auxiliando na superação da tradicional dicotomia entre mente e corpo que permeia a cultura ocidental e suas diversas implicações.

Inclui em uma dinâmica dialética a emocionalidade, o entendimento, bem como os aspectos biológicos e socioculturais, além de oferecer importantes contribuições para a aprendizagem e o ensino.

Valoriza a interação entre educador e estudante, além de considerar a escola como um elemento essencial no processo de formação integral do indivíduo.

Possuindo uma conexão profunda com a psicologia e a educação, destaca a interdependência entre essas áreas, prevendo as novas abordagens da psicologia educacional conforme discutido por Coll, Palácios e Marchesi (1995).

Fonte: https://redacaonline.com.br/blog/a-relacao-entre-professor-e-aluno-e-o-processo-de-aprendizagem/ . Acesso em: 15 mar. 2025.

O projeto Langevin-Wallon, resultado de três anos de esforço (1945-1947), oferece uma perspectiva política para uma educação mais equitativa em uma sociedade democrática. Esse projeto propõe uma reavaliação do sistema educacional francês com base nos princípios de Justiça e Dignidade, enfatizando a importância da cultura geral e a necessidade de priorizar a orientação escolar antes de se direcionar para a formação profissional.

A teoria de Wallon oferece valiosas contribuições para a compreensão das interações entre alunos e professores, destacando a escola como um elemento essencial para o desenvolvimento dessas pessoas.

Fonte: https://porvir.org/como-reforcar-a-confianca-e-vinculo-entre-professores-e-alunos-diante-das-incertezas-de-2021/. Acesso em: 15 mar. 2025.

A ideia de domínios funcionais, "nos quais será distribuído o exame das fases que a criança atravessa, refere-se, portanto, à afetividade, ao movimento, ao conhecimento e ao indivíduo" (WALLON, 1995, p. 117). Esses conceitos são modelos teóricos que facilitam a compreensão dos processos de desenvolvimento e servem como parâmetros na orientação das práticas de ensino e aprendizado.

Conforme mencionado por Wallon (2007, p. 113): "As demandas da descrição necessitam que certos grandes grupos funcionais sejam abordados de maneira distinta, o que, sem dúvida, envolve um certo grau de artificialidade." Dessa forma, a seguir, iremos expor os dois grupos funcionais, a afetividade e a cognição, ressaltando que essa separação é apenas para fins didáticos, uma vez que tais grupos atuam de maneira interdependente.

Na área da educação, a atenção voltada ao tema da afetividade é uma manifestação que começou a ganhar destaque há poucos anos. A influência do positivismo nessa esfera tornava desafiadora a aceitação dessa questão, frequentemente considerada "não científica" ou de pouca importância, o que resultava em sua marginalização ou em sua utilização de forma ampla para explicar os desafios enfrentados ao lidar com alunos que desrespeitavam as normas escolares.

Fonte: https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2023/10/15/dia-do-professor-profissionais-relatam-desafios-na-interacao-com-pais-de-alunos-nao-conseguimos-fazer-o-papel-da-familia.ghtml . Acesso em: 15 mar. 2024.

De acordo com Kirouac (1994), foi somente na década de 1970 que começaram a surgir estudos empíricos que incorporavam variáveis mais subjetivas, como a afetividade, demonstrando um aumento do interesse científico nessa área. No entanto, ainda não se considerava a relação entre afetividade e cognição, apesar de as queixas educacionais serem frequentemente associadas a aspectos afetivos, como: "as crianças não aprendem devido à falta de apoio emocional em casa", "a separação dos pais afeta o desempenho escolar", "a dificuldade de concentração é influenciada pelos hormônios da adolescência".

A década de 1990 se destacou pela crescente popularização da "inteligência emocional" proposta por Goleman (1995). Embora esse conceito relanceie a discussão acerca da relação entre afetividade e cognição, ele também combina diferentes ideias, como a intersecção entre emoção e sentimento, o que torna mais desafiadora a delimitação dos principais conceitos envolvidos, como emoção, sentimento, paixão e estados de espírito.

Uma das principais contribuições de Wallon consiste em oferecer uma definição diferenciada sobre emoção, sentimentos e paixão, considerando todas essas expressões como partes de um campo funcional mais amplo: a afetividade, sem, entretanto, reduzir uma à outra.

Dessa forma, podemos entender a afetividade como um campo funcional que se manifesta de diversas formas, que se tornam mais complexas ao longo do desenvolvimento e que surgem a partir

de uma base essencialmente orgânica, até estabelecerem interações dinâmicas com a cognição, o que é evidente nos sentimentos.

A teoria walloniana destaca a importância da dimensão orgânica na formação da afetividade, ao mesmo tempo em que mostra como o ambiente social transforma gradualmente essa afetividade orgânica, moldando-a e tornando suas expressões cada vez mais sociais.

Dessa forma, estabelecemos uma interligação entre o corpo e o contexto social, criando o que na filosofia francesa é conhecido como entre-deux, um espaço que surge na interseção das dualidades, onde se afirma: "O mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que é, na verdade, uma projeção do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo cria." (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 576).

A visão sobre a interação entre o ser humano e o mundo, bem como a análise dos principais aspectos funcionais que contribuem para a formação do indivíduo, está presente em várias obras de Wallon. Em "Les origines du caractère chez l'enfant" (1934), o autor sublinha a relevância da afetividade no desenvolvimento da personalidade infantil, que começa de maneira sincrética e, ao longo do tempo, ganha contornos mais definidos por meio de processos de diferenciação.

No volume intitulado A evolução psicológica da criança, Wallon (2007) enfatiza a conexão inseparável entre o progresso mental e o crescimento biológico do ser humano, sustentando que não há superioridade do desenvolvimento psicológico em relação ao biológico, mas sim uma interação mútua. Assim, existe uma contínua influência recíproca entre o indivíduo e o ambiente em que está inserido.

Wallon compartilhava a perspectiva dos teóricos da sua época, incluindo Freud, de que o recém-nascido, dada a sua falta de distinção entre o corpo e a mente, demonstra a afetividade de maneira sincrética por meio das experiências de conforto ou desconforto proporcionadas pelas interações entre seu organismo e o meio ambiente.

O aleitamento materno simboliza essa fase em que a satisfação das necessidades alimentares se entrelaça com as primeiras vivências de amor. À medida que a criança se desenvolve, a afetividade se alterna com as funções cognitivas em um processo dialético que ora se move para dentro, ora para fora, englobando também o aspecto motor como fundamento e forma de expressão.

Dessa forma, podemos entender a afetividade de maneira ampla como um sistema integrado que se origina do biológico e alcança um papel social nas interações com o próximo, constituindo uma dimensão essencial na formação do indivíduo integral.

Dessa forma, na perspectiva de Wallon, tanto a cognição quanto a afetividade têm suas raízes nas dimensões orgânicas, evoluindo em complexidade e distinção através de uma interação dialética com o contexto social. Em sua obra "A evolução psicológica da criança", ele destaca a aquisição da

linguagem como um elemento essencial para o crescimento da cognição, citando os estudos comparativos realizados por Kellog e sua esposa para evidenciar os progressos cognitivos observados em crianças em contraste com os primatas.

De acordo com a abordagem walloniana, a habilidade cognitiva funcional proporciona um conjunto de capacidades que possibilita: "[...] reconhecer e estabelecer [...] significados, organizá-los, separá-los, agrupá-los, analisar suas interações lógicas e empíricas, e tentar reconstituir através deles a possível configuração dos objetos" (WALLON, 2007, p. 117).

Conforme afirmam Mahoney e Almeida (2005, p. 18), essa capacidade funcional: "[...] possibilita a obtenção e a preservação do saber através de imagens, conceitos, ideias e representações. Ela também facilita a documentação e a reflexão sobre o passado, a consolidação e a avaliação do presente, além de viabilizar a projeção de futuros reais e fictícios."

Esse grupo também se origina do sincretismo, caracterizado por sua falta de forma e indistinção, até chegar a expressões mais sofisticadas, que se manifestam em símbolos e na autoconsciência. A leitura das ideias de Wallon revela que as funções psicológicas superiores emergem das esferas motora e afetiva, com estas interagindo e, por vezes, entrando em conflito, especialmente quando se trata das emoções.

Entretanto, a cognição permanece intimamente ligada à afetividade, devendo no adulto alcançar um estado de equilíbrio dinâmico. A concepção de pessoa defendida por Wallon sugere uma integração dos conjuntos funcionais (afetivo, motor e cognitivo), promovendo uma conexão dinâmica entre o biológico e o social. Sua perspectiva teórica se opunha à visão fragmentada da condição humana.

Em oposição à fragmentação, o autor aborda a criança em sua fase inicial de desenvolvimento, não a enxergando como um "futuro adulto" incompleto ou um "ser em processo" que carece de atributos típicos da maturidade. Ele confere à infância a dignidade de ser reconhecida como um indivíduo pleno que deve ser compreendido dentro de seu estágio específico de crescimento. Essa perspectiva, inspirada em Wallon, nos leva a reconsiderar as abordagens e teorias educacionais que objetificam a criança, tratando-a não como sujeitos de direitos e desejos.

Wallon define a ideia de indivíduo como um todo funcional que emerge da combinação de suas diversas dimensões, sendo que seu processo de desenvolvimento se dá pela interação entre o orgânico e o ambiente, o qual, em sua abordagem, é essencialmente social.

O crescimento do indivíduo como um ser integral não se dá de maneira linear e contínua; ao contrário, apresenta dinâmicas que envolvem integração, conflitos e variações na predominância dos conjuntos funcionais.

No que se refere à afetividade e à cognição, esses conjuntos alternam sua prevalência ao longo das fases de desenvolvimento.

Assim, durante os períodos impulsivo-emocional, de personalismo, puberdade e adolescência, onde se destaca o movimento voltado para o eu mesmo (força centrípeta), há uma predominância do conjunto funcional afetivo. Em contrapartida, nas fases sensório-motoras e projetivas e categóricas, que se orientam para fora, com o objetivo de conhecer o outro (força centrífuga), o conjunto funcional cognitivo assume o papel central.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado que as emoções impactam o raciocínio e em algumas situações podem até "alterá-lo", o trabalho relacionado ao aspecto cognitivo pode proporcionar à pessoa uma abordagem integrativa das emoções. Por exemplo, na fala de Gudimylla, mencionada no início deste texto, observamos que as emoções experimentadas no ambiente familiar (como os conflitos com a figura paterna) acompanharam a adolescente até a sala de aula, dificultando a realização das atividades propostas.

O reconhecimento, a aceitação e a possibilidade de expressar esses sentimentos através da escrita em um diário, sugerida pela educadora, abriram caminho para a sua inclusão.

A vivência da educadora com a teoria walloniana e sua crença de que a educação envolve entender o ser humano em sua totalidade permitiram que ela identificasse a maneira como os sentimentos estavam impactando o aprendizado da estudante. Em vez de tentar suprimir essas emoções ou desconsiderar a sua responsabilidade em relação a elas, ela criou um ambiente que favoreceu a inclusão do aspecto cognitivo como um elemento que organiza os afetos.

As experiências de dor, perda, sofrimento, morte, luto e a violência enfrentada pelos estudantes, como mencionada por Lucas no início do texto, exigem do professor uma compreensão holística e integradora do desenvolvimento. Isso permite que as múltiplas facetas do aluno como ser humano sejam reconhecidas, evitando uma perspectiva simplificada que foca apenas em uma única dimensão ou aspecto funcional.

E, a partir de fundamentos que respaldam as interações sociais da criança e seu ambiente, é essencial que as preocupações em relação às diferenças encontradas entre professor e aluno sejam abordadas com clareza, empatia e afeto.

No contexto educacional, é essencial implementar iniciativas que promovam a interação entre estudantes e professores, visando expressar afeto no ambiente em que estão inseridos. Discutir as

emoções humanas e conectá-las com a realidade contemporânea apresenta desafios, mas é necessário manter a determinação ao lidar com essas questões, adotando atitudes que demandam respostas eficazes.

Assim, é fundamental promover as interações pessoais, enfatizando o respeito pelas diversidades e a formação da identidade. Essas metas podem ser atingidas por meio de atividades que estimulem a coordenação motora, a percepção corporal e sensorial, além da orientação em relação ao espaço e ao tempo. Exemplos dessas atividades incluem músicas para crianças, apresentações de fantoches, dramatizações de contos e poesias, exibições de filmes e imagens, brincadeiras sonoras com objetos lúdicos, bem como a criação de crachás de identificação e dinâmicas em grupo.

REFERÊNCIAS

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Á. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERREIRA, A. L. **Do entre-deux de Merleau-Ponty à atenção consciente do budismo e da abordagem transpessoal: análise de uma experiência de formação integral.** 449 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais em educação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 2007.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

LIMA, J. F. L. **A reconstrução da tarefa educativa.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon.** Psicologia da educação, v. 20, p. 11-30, 2005. ISSN 1414-6975.

OLIVEIRA, C. de. **Afetividade nos dizeres dos professores: percepções e concepções acerca do tema**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

SALTINI, Cláudio J. P.; CAVENAGHI, D. B. **Relações entre afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança do Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

SILVA, R. F. da. **As emoções e sentimentos na relação professoraluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon**. Assis, 2017.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. da S. **Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana.** Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. **Psicologia e educação da infância**. Porto: Estampa, 1995.

EDUCAÇÃO E OS DIREITOS HUMANOS

EDUCATION AND HUMAN RIGHTS

ELIZABETH ANA DE LUCENA MELLO
Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Capital (2007); Pós-graduada em Arte Educação pela FALC - Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2014); Pós-graduada Ludopedagogia pela FALC - Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015); Professora de Educação Infantil, no CEI Jardim Vila Carrão, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A educação em direitos humanos é essencial para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Este artigo discute a relação entre educação e direitos humanos, destacando a escola como um espaço fundamental para a promoção da cidadania e da inclusão social. São abordados desafios na implementação dessa educação, como a falta de investimentos, a resistência a temas como diversidade e equidade, e a necessidade de formação docente adequada. Além disso, o texto apresenta boas práticas, como metodologias ativas, participação estudantil, integração curricular e parcerias comunitárias. Conclui-se que garantir uma educação baseada nos direitos humanos exige o envolvimento de governos, educadores e sociedade civil, assegurando que os princípios de respeito, equidade e participação sejam vivenciados dentro e fora da escola.

Palavras-chave: Direitos; Educação; Inclusão.

ABSTRACT

Human rights education is essential for training critical citizens who are committed to building a more just and democratic society. This article discusses the relationship between education and human rights, highlighting the school as a fundamental space for promoting citizenship and social inclusion. Challenges in implementing this education are addressed, such as lack of investment, resistance to issues such as diversity and equity, and the need for adequate teacher training. The text also presents good practices,

such as active methodologies, student participation, curriculum integration and community partnerships. It concludes that guaranteeing an education based on human rights requires the involvement of governments, educators and civil society, ensuring that the principles of respect, equity and participation are experienced both inside and outside school.

Keywords: Rights; Education; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A educação e os direitos humanos são pilares fundamentais para a construção de sociedades mais justas e igualitárias. Através da educação, indivíduos têm acesso ao conhecimento necessário para compreender seus direitos e deveres, promovendo uma cultura de respeito, participação e cidadania ativa. Além disso, a educação desempenha um papel essencial na redução das desigualdades sociais, garantindo oportunidades para todos, independentemente de classe social, gênero, raça ou religião.

No entanto, garantir uma educação de qualidade, acessível e voltada para a promoção dos direitos humanos ainda é um desafio em diversas partes do mundo. Obstáculos como a exclusão social, a falta de investimento em políticas públicas e a resistência a conteúdos que abordam a diversidade e a equidade são entraves significativos para o avanço dessa agenda.

Diante desse cenário, este artigo busca refletir sobre a relação entre educação e direitos humanos, destacando sua importância para o desenvolvimento social e os desafios enfrentados na implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipatória.

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E OS DIREITOS HUMANOS

A educação e os direitos humanos estão intrinsecamente conectados, pois a formação educacional é essencial para garantir o exercício pleno da cidadania e a promoção da dignidade humana. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) estabelece, em seu artigo 26, que “toda pessoa tem direito à educação”, destacando que essa deve ser gratuita, pelo menos nos níveis fundamentais, e voltada para “o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”.

A educação não apenas garante o acesso ao conhecimento acadêmico, mas também desempenha um papel central na formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. Segundo Santos (1997), “a educação é um instrumento poderoso para a construção de uma sociedade mais justa, pois permite que os indivíduos compreendam as estruturas sociais e participem ativamente na luta por equidade”. Dessa forma, uma educação que incorpora os direitos humanos em seu currículo possibilita que crianças, jovens e adultos reconheçam e reivindiquem seus direitos, ao mesmo tempo em que aprendem a respeitar os direitos dos outros.

No entanto, a efetivação desse direito enfrenta desafios, principalmente em países onde há desigualdade social e exclusão educacional. Cunha (2001) ressalta que “a precarização da educação pública e a falta de acesso à informação agravam as desigualdades, impedindo que determinados grupos sociais exerçam plenamente sua cidadania”. A ausência de políticas educacionais inclusivas reforça ciclos de pobreza e marginalização, dificultando a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

Outro aspecto relevante da relação entre educação e direitos humanos é a necessidade de um ensino que valorize a diversidade e promova a equidade. Almeida (2000) argumenta que “a escola deve ser um espaço de inclusão, onde se discutam questões como gênero, raça e direitos fundamentais, permitindo que os estudantes desenvolvam um olhar crítico sobre a realidade”. Nesse sentido, a educação em direitos humanos deve ir além da transmissão de conteúdos formais, incentivando debates, reflexões e práticas que contribuam para o respeito à diversidade e a construção de uma cultura de paz.

Portanto, garantir uma educação baseada nos princípios dos direitos humanos é essencial para o desenvolvimento social e político de qualquer nação. Conforme Ramalho (2000), “um sistema educacional que valoriza os direitos humanos contribui diretamente para a formação de cidadãos mais participativos, críticos e engajados na transformação da sociedade”. Dessa maneira, investir em uma educação de qualidade, acessível e inclusiva é uma condição fundamental para a consolidação de uma sociedade democrática e igualitária.

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL

A educação é um direito humano fundamental e um dos principais instrumentos para a construção de sociedades mais justas e democráticas. Reconhecida em diversos documentos internacionais e constituições nacionais, a educação não apenas promove o desenvolvimento individual, mas também fortalece a cidadania e reduz desigualdades sociais. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), “toda pessoa tem direito à educação”, sendo essa um meio essencial para garantir o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o respeito pelos direitos e liberdades fundamentais.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 reforça essa garantia ao estabelecer, em seu artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No entanto, apesar desse reconhecimento legal, ainda há desafios significativos para a efetivação desse direito, especialmente para populações em situação de vulnerabilidade.

Segundo Cunha (2001), “a desigualdade no acesso à educação perpetua ciclos de pobreza e exclusão social, tornando-se um obstáculo ao desenvolvimento humano e econômico de um país”. A falta de infraestrutura adequada, a escassez de recursos para escolas públicas e a evasão escolar são alguns dos fatores que dificultam a garantia plena desse direito. Além disso, Santos (1997) destaca que “a educação de qualidade deve ser universal e inclusiva, respeitando a diversidade social, cultural e econômica da população”.

A educação também desempenha um papel essencial na promoção da equidade e da justiça social. Almeida (2000) argumenta que “a escola deve ser um espaço democrático, onde todos os indivíduos, independentemente de sua origem ou condição social, possam desenvolver-se plenamente e exercer sua cidadania”. Para isso, é necessário que o Estado implemente políticas públicas eficazes, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes no sistema educacional.

Ramalho (2000) ressalta que “uma educação que valoriza os direitos humanos e a formação cidadã prepara indivíduos para participar ativamente da sociedade e transformar sua realidade”. Isso significa que a escola não deve ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento técnico, mas também um ambiente onde se discutam temas como ética, participação política, direitos humanos e inclusão social.

Dessa forma, assegurar o direito à educação vai além da oferta de vagas em escolas; é necessário garantir qualidade, equidade e condições adequadas para o aprendizado. Como destaca Cunha (1984), “uma sociedade que investe na educação fortalece sua democracia e cria oportunidades reais para todos os seus cidadãos”. Assim, consolidar a educação como um direito fundamental exige o compromisso de governos, instituições e da sociedade como um todo, garantindo que todos tenham acesso a uma formação digna e transformadora.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A educação em direitos humanos é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. No entanto, sua implementação enfrenta inúmeros desafios, que vão desde barreiras estruturais e políticas até resistências culturais e sociais. A falta de investimentos, a precarização do ensino público e a resistência a abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade são alguns dos principais obstáculos para a efetivação dessa educação.De acordo com Cunha (2001), “a ausência de políticas públicas consistentes e o baixo financiamento da educação são fatores que dificultam a implementação de programas voltados para a promoção dos direitos humanos nas escolas”. Muitas instituições de ensino sofrem com a falta de infraestrutura, formação inadequada de professores e ausência de materiais didáticos que abordem o tema de forma crítica e reflexiva. Essa carência compromete a qualidade do ensino e limita a capacidade das escolas de desempenharem seu papel na formação cidadã.

Além disso, há desafios relacionados à resistência de setores da sociedade à inclusão dos direitos humanos no currículo escolar. Segundo Santos (1997), “em um contexto de polarização política e conservadorismo, a abordagem de temas como diversidade, igualdade de gênero e direitos das minorias muitas vezes enfrenta forte oposição”. Essa resistência pode vir tanto de setores governamentais quanto de grupos sociais que enxergam a educação em direitos humanos como uma ameaça aos valores tradicionais. Isso resulta, em alguns casos, na censura de materiais didáticos ou na limitação do debate dentro das escolas.

Outro obstáculo importante é a formação docente. Almeida (2000) argumenta que “a capacitação de professores é essencial para que a educação em direitos humanos seja efetiva, mas muitas vezes esse tema é negligenciado nos programas de formação docente”. Sem uma preparação adequada, os educadores podem encontrar dificuldades para tratar questões sensíveis em sala de aula e enfrentar possíveis resistências dos alunos e da comunidade.

Além disso, a desigualdade social também afeta a implementação desse tipo de educação. Ramalho (2000) destaca que “as escolas que atendem populações mais vulneráveis enfrentam maiores dificuldades na promoção dos direitos humanos, pois lidam diretamente com a exclusão, a violência e a falta de oportunidades”.

Em contextos de pobreza e marginalização, garantir uma educação que vá além do ensino tradicional e promova o empoderamento dos estudantes é um desafio ainda maior. Diante desses desafios, é fundamental que governos, instituições educacionais e a sociedade civil atuem de forma conjunta para fortalecer a educação em direitos humanos.

Como afirma Cunha (1984), “o ensino dos direitos humanos não deve ser visto como um complemento, mas como um eixo central na formação dos cidadãos”. Para isso, é necessário ampliar investimentos, fortalecer políticas públicas, capacitar professores e promover um ambiente escolar democrático e inclusivo. Somente assim será possível garantir que a educação cumpra seu papel na construção de uma sociedade mais equitativa e respeitosa.

O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO CIDADÃ

A escola desempenha um papel fundamental na formação cidadã, sendo um espaço onde os indivíduos não apenas adquirem conhecimentos acadêmicos, mas também desenvolvem valores, habilidades e consciência crítica para atuar na sociedade. A educação para a cidadania vai além do ensino de conteúdos tradicionais, envolvendo também a promoção dos direitos humanos, a participação democrática e o respeito à diversidade. Segundo Cunha (2001), “a escola é um dos principais espaços de socialização e aprendizado dos valores democráticos, sendo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa”.

A formação cidadã na escola ocorre tanto por meio do currículo formal quanto pelas vivências cotidianas dentro da instituição. O ambiente escolar é um microcosmo da sociedade e, por isso, deve refletir os princípios democráticos e os direitos fundamentais. Como afirma Santos (1997), “a prática educativa deve estimular o pensamento crítico, incentivando os estudantes a refletirem sobre sua realidade e a buscarem formas de transformá-la”. Para isso, é essencial que a escola promova o diálogo, o respeito às diferenças e o envolvimento dos alunos em atividades que estimulem a participação social.

Um dos principais desafios da escola na formação cidadã é garantir que os estudantes compreendam não apenas seus direitos, mas também seus deveres na sociedade. Almeida (2000) destaca que “a cidadania plena não se resume ao conhecimento das leis, mas envolve a capacidade de exercer direitos, respeitar o outro e atuar de maneira ética no coletivo”. Dessa forma, é fundamental que a escola ofereça experiências práticas que permitam aos alunos exercitarem a cidadania, como debates, projetos comunitários e participação em grêmios estudantis.

Além disso, a educação cidadã deve estar conectada à realidade dos alunos e às questões sociais contemporâneas. Ramalho (2000) aponta que “uma escola que ignora os problemas sociais e não incentiva a reflexão sobre eles corre o risco de formar indivíduos passivos, incapazes de intervir em sua comunidade”. Assim, temas como democracia, justiça social, meio ambiente, inclusão e combate às desigualdades devem ser abordados de forma crítica e contextualizada, preparando os alunos para enfrentarem os desafios da sociedade.

Outro aspecto importante é o papel dos professores na formação cidadã. Cunha (1984) ressalta que “o educador deve atuar como mediador do conhecimento, incentivando a autonomia do aluno e promovendo um ambiente de respeito e cooperação”. A formação docente, portanto, deve incluir conteúdos voltados para a educação em direitos humanos, participação democrática e resolução pacífica de conflitos, garantindo que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade e estimular a construção de uma cultura de paz dentro da escola.

Dessa forma, a escola tem uma responsabilidade crucial na construção de uma sociedade mais democrática e participativa. Para que cumpra esse papel de maneira eficaz, é necessário que esteja

estruturada não apenas para transmitir conhecimentos, mas também para incentivar o pensamento crítico, o protagonismo dos alunos e a valorização dos direitos humanos.

Como conclui Santos (1997), “uma educação comprometida com a cidadania não apenas informa, mas transforma indivíduos e realidades, fortalecendo a democracia e a justiça social”.

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: GARANTINDO DIREITOS PARA TODOS

A educação inclusiva é um princípio fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, garantindo que todos os indivíduos tenham acesso ao conhecimento sem discriminação.

O direito à educação deve ser assegurado independentemente de condições socioeconômicas, deficiências, raça, gênero ou qualquer outra característica que possa ser motivo de exclusão. Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças individuais”.

No entanto, apesar dos avanços legais e políticos, a inclusão educacional ainda enfrenta desafios significativos. Como afirma Cunha (2001), “a escola, muitas vezes, reflete as desigualdades sociais e pode reforçar a exclusão quando não adota práticas pedagógicas adaptadas às necessidades de todos os alunos”. A falta de acessibilidade física, materiais didáticos inadequados e a insuficiência de profissionais capacitados são barreiras que dificultam a efetivação de um ensino verdadeiramente inclusivo.

Além disso, a inclusão vai além da presença dos alunos em sala de aula; é necessário garantir sua plena participação e aprendizagem. Almeida (2000) destaca que “uma escola inclusiva não é aquela que apenas recebe estudantes com necessidades especiais, mas aquela que adapta seu currículo e suas metodologias para atender à diversidade”. Isso significa que professores devem estar preparados para trabalhar com diferentes perfis de alunos, utilizando abordagens pedagógicas flexíveis e estratégias de ensino diferenciadas.

Outro aspecto importante da educação inclusiva é o combate ao preconceito e à discriminação dentro do ambiente escolar. Ramalho (2000) ressalta que “a escola deve ser um espaço onde a diversidade é valorizada e respeitada, promovendo uma cultura de aceitação e convivência democrática”. Para isso, é fundamental que o currículo contemple temas como direitos humanos, equidade social e respeito às diferenças, preparando os alunos para viverem em uma sociedade plural.

Além do papel dos educadores, as políticas públicas são essenciais para garantir a inclusão educacional. Como aponta Santos (1997), “a inclusão não depende apenas do esforço individual das escolas, mas de investimentos e políticas que assegurem infraestrutura adequada, formação docente e apoio especializado”. Sem esses recursos, a inclusão tende a ser superficial, deixando muitos alunos sem o suporte necessário para desenvolverem seu potencial.

Dessa forma, a educação inclusiva não deve ser vista como um desafio isolado, mas como um compromisso coletivo de toda a sociedade. Garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade significa promover a igualdade de oportunidades e fortalecer a democracia. Como conclui Cunha (1984), “a verdadeira inclusão ocorre quando a escola se torna um espaço onde todos, independentemente de suas diferenças, têm as mesmas condições de aprender e se desenvolver plenamente”.

BOAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A educação em direitos humanos é essencial para a formação de cidadãos críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e democrática. No entanto, sua implementação eficaz depende de estratégias pedagógicas e ações concretas que garantam a vivência dos valores fundamentais, como igualdade, respeito, participação e diversidade.

Segundo Cunha (2001), “mais do que ensinar conceitos, a educação em direitos humanos deve ser experiencial, permitindo que os alunos vivenciem na prática os princípios da cidadania”. Uma das boas práticas mais eficazes é a adoção de metodologias ativas, que incentivam o protagonismo dos alunos. Em vez de uma abordagem meramente teórica, atividades como debates, estudos de caso, simulações e projetos comunitários permitem que os estudantes compreendam os direitos humanos de forma aplicada.

Almeida (2000) destaca que “quando os alunos são incentivados a discutir e propor soluções para problemas reais, a aprendizagem se torna significativa e contribui para a formação de uma consciência cidadã”.

Outro aspecto fundamental é a criação de um ambiente escolar democrático e participativo. Isso inclui a valorização da voz dos estudantes por meio de grêmios estudantis, conselhos escolares e outras instâncias de participação. Ramalho (2000) ressalta que “a escola precisa ser um espaço onde os alunos não apenas aprendam sobre democracia, mas também a pratiquem no dia a dia”. Dessa forma, garantir que os estudantes participem ativamente das decisões escolares fortalece sua compreensão sobre direitos e deveres.

Além disso, a formação continuada dos professores é essencial para que possam abordar os direitos humanos de maneira adequada e eficaz. Segundo Santos (1997), “o docente é um agente fundamental na promoção da educação em direitos humanos, mas para isso precisa de formação e suporte pedagógico”. Investir na capacitação dos educadores garante que eles tenham ferramentas para lidar com temas sensíveis, estimular o pensamento crítico e promover uma cultura de respeito dentro da escola.

Outro exemplo de boa prática é a integração dos direitos humanos ao currículo escolar de forma transversal. Em vez de serem abordados apenas em disciplinas específicas, os direitos humanos devem permear todas as áreas do conhecimento. Cunha (1984) afirma que “a educação em direitos humanos não deve ser restrita a um conteúdo isolado, mas sim incorporada a todas as disciplinas, desde a literatura até a matemática, mostrando sua relevância em diferentes contextos”.

Por fim, parcerias com organizações da sociedade civil e projetos interdisciplinares ampliam o impacto da educação em direitos humanos. Atividades como campanhas de conscientização, visitas a instituições de direitos humanos e participação em iniciativas sociais permitem que os estudantes se envolvam diretamente em ações concretas. Como conclui Almeida (2000), “a melhor maneira de ensinar direitos humanos é praticá-los, garantindo que os alunos se tornem agentes de transformação dentro e fora da escola”.

Assim, a implementação de boas práticas na educação em direitos humanos fortalece a construção de uma cultura de respeito, equidade e participação, preparando os indivíduos para atuar de forma ética e cidadã na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em direitos humanos é um pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Ao longo deste artigo, foi possível observar que a escola desempenha um papel essencial na formação cidadã, garantindo não apenas o acesso ao conhecimento, mas também o

desenvolvimento de valores como respeito, equidade e participação. No entanto, a implementação dessa educação enfrenta desafios significativos, desde a falta de investimento e formação docente até a resistência de setores sociais à abordagem de temas como diversidade e inclusão.

Diante desse cenário, é imprescindível que governos, educadores e a sociedade civil unam esforços para fortalecer a educação em direitos humanos. Como apontam diversos estudiosos, a efetivação desse ensino exige metodologias ativas, currículos transversais, ambiente escolar democrático e formação contínua de professores. Além disso, práticas que incentivam o protagonismo dos alunos e a conexão entre escola e comunidade são fundamentais para tornar a educação em direitos humanos uma experiência concreta e transformadora.

Assim, garantir uma educação baseada nos princípios dos direitos humanos não é apenas uma questão de cumprir legislações ou tratados internacionais, mas um compromisso com o futuro das novas gerações. Como afirma Cunha (1984), “a verdadeira cidadania se constrói na vivência diária dos direitos e deveres, e a escola é o espaço privilegiado para essa construção”. Dessa forma, investir em uma educação que valorize a dignidade humana e o pensamento crítico é essencial para consolidar sociedades mais igualitárias e participativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, **A. Educação e cidadania: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora Acadêmica, 2000.

ARANHA, M. L. de À**. Filosofia da educação.** São Paulo: Moderna, 2006.

BOBBIO, N. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CUNHA, L. **A. Educação, democracia e direitos humanos.** Rio de Janeiro: Editora Universitária, 2001.

CUNHA, L. A. **A escola e a formação do cidadão.** São Paulo: Editora Social, 1984.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Educação para a cidadania planetária.** São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2001.

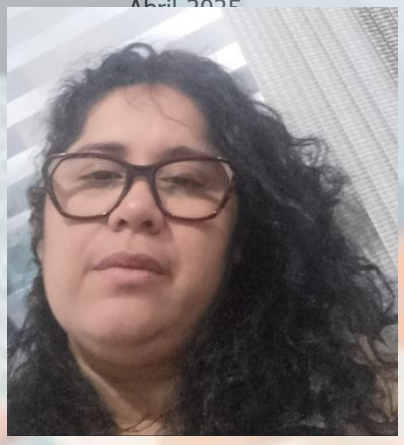
RAMALHO, C. **A construção da cidadania na escola**. Porto Alegre: Editora Educação & Sociedade, 2000.

SANTOS, M. **Políticas educacionais e direitos humanos**. Brasília: Editora Nacional, 1997.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, 1994.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948.



O ENSINO DE HISTÓRIA E O COMBATE AO RACISMO NA PERSPECTIVA DE AUTORES NEGROS E NEGRAS

TEACHING HISTORY AND COMBATING RACISM FROM THE PERSPECTIVE OF BLACK AUTHORS

ELIZANGELA DA SILVA ARANHA OLIVEIRA
Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.

RESUMO

Este artigo investiga o papel do ensino de História na valorização da diversidade cultural e no combate ao racismo, destacando a importância de uma abordagem crítica e inclusiva na educação. Com base nas contribuições de Silvio de Almeida, Sueli Carneiro, Jessé de Souza, Kabengele Munanga, Djamila Ribeiro e Lélia Gonzalez, o texto analisa como a compreensão das estruturas raciais e a valorização das narrativas afro-brasileiras são essenciais para a formação de uma consciência crítica entre os estudantes. Almeida discute o racismo estrutural, enquanto Carneiro enfatiza a necessidade de incluir múltiplas vozes no currículo. Ribeiro e Gonzalez abordam a interseccionalidade e a valorização da cultura afro-brasileira, respectivamente. Este trabalho propõe a inclusão de conteúdos que discutam a história e a cultura afro-brasileira nos currículos escolares, visando contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade seja reconhecida e celebrada.

Palavras-chave: Educação antirracista; Diversidade cultural; Identidade afro-brasileira.

ABSTRACT

This article investigates the role of history teaching in valuing cultural diversity and combating racism, highlighting the importance of a critical and inclusive approach in education. Based on the contributions of Silvio de Almeida, Sueli Carneiro, Jessé de Souza, Kabengele Munanga, Djamila Ribeiro and Lélia Gonzalez, the text analyzes how understanding racial structures and valuing Afro-Brazilian narratives are essential for the formation of a critical consciousness among students. Almeida discusses structural racism, while Carneiro emphasizes the need to include multiple voices in the curriculum. Ribeiro and Gonzalez address intersectionality and the valorization of Afro-Brazilian culture, respectively. This paper proposes the inclusion of content that discusses Afro-Brazilian history and culture in school curricula, with the aim of contributing to the construction of a fairer and more equal society, where diversity is recognized and celebrated.

Keywords: Anti-racist education; Cultural diversity; Afro-Brazilian identity.

INTRODUÇÃO

O racismo, como fenômeno estrutural e social, representa um dos maiores desafios da sociedade brasileira contemporânea. Silvio de Almeida, em sua obra *Racismo Estrutural* (2019), argumenta que o racismo vai além de uma mera ideologia; ele está enraizado nas estruturas sociais, afetando profundamente diversas esferas da vida dos indivíduos. Para Almeida, "o racismo se manifesta em práticas, atitudes e políticas que perpetuam a desigualdade racial", evidenciando a necessidade de uma abordagem crítica que reconheça e desmonte essas estruturas.

Nesse contexto, o ensino de História se apresenta como uma ferramenta essencial para a desconstrução de preconceitos e a promoção da diversidade. A historiografia tradicional, muitas vezes marcada por narrativas eurocêntricas, tem negligenciado as experiências e contribuições da população negra, o que limita a compreensão dos alunos sobre a complexidade das relações raciais no Brasil. A historiadora Sueli Carneiro destaca a urgência de incluir essas vozes, afirmando que "a história deve ser contada a partir de múltiplas vozes, especialmente as que foram silenciadas" (Carneiro, 2019). Essa inclusão é fundamental para que os estudantes não apenas entendam o passado, mas também reconheçam suas implicações na realidade atual.

Adicionalmente, a filósofa Djamila Ribeiro, em *Quem tem medo do feminismo negro?*, discute a interseção entre racismo e sexismo, sublinhando a necessidade de uma educação que aborde as múltiplas dimensões da opressão. Ribeiro (2018) afirma que "a luta contra o racismo é também uma luta contra a invisibilidade das vozes negras", o que ressalta a importância de formar uma consciência crítica que permita aos alunos reconhecerem e questionarem as interconexões entre diferentes formas de opressão.

Lélia Gonzalez complementa essa discussão ao enfatizar a relevância da identidade cultural afro-

brasileira no processo educativo. Para Gonzalez (1988), "é preciso reconhecer e valorizar a cultura afro-brasileira para que possamos construir uma sociedade mais igualitária". Essa valorização não apenas enriquece o conhecimento histórico dos alunos, mas também fortalece suas identidades, criando um ambiente educacional que respeite e celebre a diversidade.

Complementando essa ideia, Peter Burke (2015) destaca que "entender a História é essencial para compreender o presente e agir no futuro, pois as lições do passado moldam nossa identidade e nossas escolhas".

Diante disso, este artigo busca analisar como o ensino de História pode contribuir de forma significativa para o combate ao racismo, promovendo uma educação que valorize a diversidade cultural e a justiça social. Ao integrar narrativas afro-brasileiras e discutir as complexidades das relações raciais, a educação histórica pode se tornar um poderoso agente de transformação social, preparando os alunos para serem cidadãos críticos e engajados na luta pela igualdade.

O RACISMO ESTRUTURAL E A EDUCAÇÃO

O racismo estrutural, conforme definido por Silvio de Almeida, permeia diversas esferas da sociedade brasileira, incluindo a educação. Ele não se limita a atitudes individuais, mas se manifesta em sistemas que perpetuam desigualdades raciais. Almeida (2019, p. 15) afirma que "o racismo não é apenas um problema social, mas uma questão de formação que deve ser enfrentada dentro do ambiente escolar".

Assim, o ensino de História deve ser um espaço de desconstrução, permitindo que os alunos compreendam as raízes históricas das desigualdades raciais. Isso envolve ensinar não apenas sobre discriminação, mas também sobre a resistência negra e os movimentos sociais, como a luta de Zumbi dos Palmares e o Movimento Negro Unificado.

Para que isso aconteça, é fundamental que os educadores promovam um ambiente de reflexão crítica e empatia. Discussões e atividades que incentivem os alunos a questionarem narrativas tradicionais podem ajudar a desconstruir preconceitos. Além disso, a formação contínua dos professores é essencial para lidar com questões raciais de maneira sensível e informada.

Nesse contexto, o ensino de História deve abraçar o compromisso de ser inclusivo e crítico, promovendo a valorização das identidades negras e o reconhecimento das contribuições africanas na formação do Brasil. Um exemplo é o ensino da Lei 10.639/03, que se tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Entretanto, para que essa lei seja eficaz, ela precisa ir além de uma aplicação superficial e se consolidar em práticas pedagógicas consistentes, que envolvam o protagonismo dos estudantes negros e a conscientização dos demais.

A resistência negra é uma temática central nesse processo. Movimentos como o Quilombo dos Palmares, liderado por Zumbi e Dandara, e o Movimento Negro Unificado são marcos históricos de

luta contra a opressão e pela igualdade. Ensinar sobre esses momentos históricos é uma forma de desconstruir a ideia de passividade atribuída às populações negras e fortalecer seu papel ativo na construção da sociedade brasileira. Além disso, uma abordagem de personalidades contemporâneas, como Abdias do Nascimento, Sueli Carneiro e Lélia Gonzalez, pode ajudar os alunos a perceberem a continuidade da luta contra o racismo.

O papel do professor, nesse processo, é fundamental. Ele deve ser mediador de um espaço de diálogo e desconstrução de preconceitos, promovendo atividades que fomentem o pensamento crítico. A realização de rodas de conversa, análises de fontes históricas, debates e o uso de obras literárias e artísticas de autores negros são estratégias eficazes para enriquecer as aulas. Por exemplo, trechos de Quarto de Despejo , de Carolina Maria de Jesus, podem ser trabalhos para discutir as desigualdades sociais e raciais a partir de uma perspectiva vivenciada.

Além disso, é imprescindível que os professores recebam formação continuada sobre questões raciais. Muitos educadores ainda enfrentam dificuldades em abordar o tema devido à falta de preparo durante sua formação inicial. Cursos, workshops e seminários que abordam o racismo estrutural e estratégias pedagógicas antirracistas são necessários para garantir uma educação mais inclusiva e sensível.

Outro ponto importante é a revisão dos materiais didáticos utilizados na sala de aula. Livros que retratam uma história de forma simplista ou romantizada, sem abordar criticamente questões como o racismo e a escravidão, devem ser substituídos ou complementados por materiais que incluem narrativas diversas. Os estudantes precisam ser expostos a conteúdos que representem a pluralidade do Brasil e reconheçam as contribuições das populações negras.

Por fim, é preciso compreender que o combate ao racismo estrutural na educação não é uma tarefa pontual, mas um compromisso contínuo. Ele exige o envolvimento não apenas de professores e alunos, mas de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, famílias e a sociedade como um todo. Somente com esse esforço conjunto será possível transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo, onde as desigualdades raciais sejam enfrentadas e superadas.

A IMPORTÂNCIA DE INCLUSÃO DE NARRATIVAS DIVERSIFICADAS

A inclusão de narrativas afro-brasileiras no currículo escolar é essencial para proporcionar uma compreensão abrangente da história do Brasil. Sueli Carneiro (2019, p. 32) argumenta que "a história deve ser contada a partir de múltiplas vozes, especialmente as que foram silenciadas". Essa abordagem enriquece o conhecimento dos alunos e promove a empatia, permitindo que compreendam a diversidade de experiências que compõem a história nacional.

Ao incluir as contribuições de figuras históricas negras, como Maria da Penha e Abdias do Nascimento, os educadores ajudam os alunos a reconhecerem a importância dessas vozes na construção da sociedade. É vital que os estudantes aprendam sobre a luta por direitos civis e

igualdade racial, conectando essas narrativas com a realidade contemporânea. Jessé de Souza (2019, p. 45) destaca que "a educação é um campo de luta onde se podem desconstruir preconceitos e estereótipos". Assim, ao explorar as experiências de grupos marginalizados, os alunos são incentivados a desenvolver uma visão crítica sobre suas identidades e sobre a sociedade em que vivem.

Ademais, a implementação de uma historiografia inclusiva exige um comprometimento para reestruturar a maneira como a história é ensinada. Os educadores devem ir além de simples adições de conteúdos sobre a população negra, questionando as narrativas hegemônicas que muitas vezes omitiram ou distorceram essas experiências. Através de metodologias ativas, como debates, projetos interdisciplinares e a análise de fontes diversas, os alunos podem vivenciar uma educação mais rica e reflexiva.

Por fim, ao abordar a história a partir de múltiplas perspectivas, os educadores não apenas contribuem para uma formação mais completa, mas também promovem um ambiente escolar mais justo e inclusivo. Ao reconhecer e valorizar as experiências da população afro-brasileira, é possível construir uma sociedade que respeite a diversidade e enfrente o racismo de forma efetiva.

Ao abordar a história a partir de múltiplas perspectivas, os educadores desempenham um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, contribuindo para uma formação mais completa e plural dos estudantes. A inclusão das experiências da população afro-brasileira nas práticas pedagógicas não apenas enriquece o entendimento sobre o país, mas também oferece um espaço de reconhecimento e valorização de identidades muitas vezes marginalizadas ou silenciadas. Ao integrar essas histórias e trajetórias, o processo educativo se torna mais representativo da realidade de todos, permitindo que diversas culturas, tradições e lutas do povo afro-brasileiro sejam conhecidas.

Essa valorização é necessária para enfrentar o racismo estrutural, uma vez que contribui para o questionamento de estereótipos e preconceitos, que têm suas raízes em uma história de opressão e exclusão. Ao promover uma educação que reflita a diversidade, não se trata apenas de narrar os feitos de personalidades afro-brasileiras, mas também de dar voz às lutas cotidianas, aos saberes tradicionais e à resistência de comunidades que, ao longo dos séculos, construíram e rec

Além disso, ao promover o estudo da história do negro no Brasil de maneira crítica, os educadores estimulam os alunos a refletirem sobre as desigualdades sociais ainda presentes na sociedade contemporânea. Eles passam a compreender que o racismo não é algo isolado ou passageiro, mas sim um fator estruturante que exige ações concretas para ser combatido. Desta forma, os educadores podem ajudar na formação de uma nova geração de cidadãos mais empáticos, que reconheçam e defendam os direitos de todos, a independência

No contexto escolar, isso também implica em transformar o ambiente educativo, tornando-o mais acolhedor para todos os alunos, independentemente de sua raça ou classe social. Criar espaços de escuta ativa e de diálogo sobre questões raciais pode fortalecer a confiança e o pertencimento, elementos essenciais para um aprendizado significativo. O respeito e a valorização da história afro-

brasileira não devem se restringir a uma disciplina isolada, mas sim permear todas as áreas do conhecimento, seja nas artes, na

Esse movimento não é apenas uma responsabilidade dos educadores, mas de toda a sociedade, que precisa se engajar ativamente na luta contra o racismo e pela construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

HISTORIOGRAFIA CRÍTICA E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

A construção de identidades é um aspecto fundamental no ensino de História, especialmente em um país como o Brasil, onde as questões raciais e sociais são profundamente entrelaçadas. A historiografia crítica permite que os alunos analisem não apenas os fatos históricos, mas também as narrativas que os cercam. Jessé de Souza (2019, p. 45) observa que "a educação é um campo de luta onde se podem desconstruir preconceitos e estereótipos". Isso implica que o ensino de História deve

ser uma oportunidade para os alunos questionarem as narrativas dominantes e refletirem sobre suas próprias identidades.

Ao discutir as interseções entre raça, classe e gênero, os educadores podem ajudar os alunos a perceberem como esses fatores se entrelaçam e moldam experiências. A inclusão de debates sobre as vivências de grupos marginalizados, como a população negra e as mulheres, enriquece a compreensão dos estudantes sobre as complexidades sociais. Djamila Ribeiro (2018, p. 24) enfatiza que "a luta contra o racismo é também uma luta contra a invisibilidade das vozes negras". Incorporar essas vozes no currículo é essencial para formar cidadãos críticos e conscientes de sua posição na sociedade.

Além disso, a construção de identidades no ambiente escolar deve ser um processo colaborativo. Os alunos devem ter a oportunidade de expressar suas próprias histórias e experiências, o que pode ser feito através de projetos de pesquisa, narrativas orais e atividades que celebrem a diversidade cultural. Essa troca de experiências fortalece o senso de pertencimento e ajuda os alunos a se reconhecerem em um contexto histórico mais amplo.

Por outro lado, a historiografia crítica também desafia os educadores a confrontarem seus próprios preconceitos e limitações. A formação contínua é vital para que os professores possam abordar as questões raciais e identitárias com sensibilidade e conhecimento. É preciso que eles se sintam preparados para guiar discussões complexas, promovendo um ambiente seguro onde os alunos possam se expressar livremente.

Assim, a historiografia crítica no ensino de História não apenas enriquece o aprendizado, mas também contribui para a formação de identidades mais inclusivas e conscientes. Ao integrar múltiplas perspectivas, o ensino de História torna-se uma ferramenta poderosa na luta contra o racismo e na promoção da justiça social. A historiografia crítica, ao questionar narrativas tradicionais e monolíticas,

permite que os estudantes se aproximem de uma visão mais plural e complexa do passado. Ao apresentar diversas vozes e experiências, como os povos indígenas, negros, mulheres e outras minorias, ela contribui para a construção de uma identidade coletiva mais rica e diversa, que reflete a pluralidade da sociedade. É

Além disso, o ensino crítico da História fomenta a análise das relações de poder que atravessam as diferentes épocas, proporcionando aos alunos as ferramentas de permissão para compreender como as desigualdades e injustiças estruturais se mantêm vivas até os dias atuais.

A VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

A valorização da cultura afro-brasileira é essencial para um ensino de História que respeite e celebre a diversidade. Kabengele Munanga (2020, p. 28) afirma que "a educação deve ajudar a construir uma nova identidade que valorize a diversidade e a história africana". Incorporar elementos da cultura afro-brasileira nas aulas não só legitima essas experiências, mas também enriquece o aprendizado dos alunos, promovendo um maior respeito pela diversidade cultural.

Ao incluir a cultura afro-brasileira no currículo, os educadores podem explorar diversos aspectos, como a música, a dança, a arte e a literatura. Por exemplo, a análise das obras de artistas como Abdias do Nascimento e a leitura de textos de autores como Conceição Evaristo oferecem aos alunos uma visão mais ampla das contribuições afro-brasileiras à cultura nacional. Dessa forma, a sala de aula se torna um espaço onde a riqueza cultural é reconhecida e celebrada.

Além disso, projetos interdisciplinares que envolvem as diversas manifestações culturais afro-brasileiras, como a capoeira, o candomblé e as festas de resistência, podem proporcionar experiências práticas e significativas. Essas atividades permitem que os alunos se conectem de forma mais profunda com as tradições e histórias que compõem a identidade afro-brasileira. Sueli Carneiro (2019, p. 40) reforça que "a valorização da cultura afro-brasileira é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva".

A implementação de feiras culturais, exposições e palestras com convidados da comunidade afro-brasileira pode enriquecer o ambiente educacional, promovendo um diálogo aberto sobre as contribuições e desafios enfrentados por essa população. Através dessas iniciativas, os alunos são incentivados a refletir sobre a importância da diversidade e a reconhecer seu papel na construção de uma sociedade mais justa.

A LUTA FEMINISTA NEGRA E A INTERSECCIONALIDADE

A luta feminista negra é uma dimensão crucial na discussão sobre raça e gênero, destacando a necessidade de abordar as interseccionalidades que moldam as experiências das mulheres negras. Lélia Gonzalez (1988, p. 10) argumenta que "é preciso reconhecer e valorizar a cultura afro-brasileira

para que possamos construir uma sociedade mais igualitária". Essa valorização implica em reconhecer que as opressões enfrentadas pelas mulheres negras são distintas e devem ser abordadas de maneira específica dentro do movimento feminista.

Djamila Ribeiro (2018, p. 24) enfatiza que "a luta contra o racismo é também uma luta contra a invisibilidade das vozes negras". Isso significa que, na educação, é fundamental incluir as experiências e contribuições de mulheres negras, não apenas como uma extensão do feminismo, mas como um movimento autônomo que busca reconhecer as particularidades das vivências negras. As narrativas de figuras como Marielle Franco e Angela Davis devem ser incorporadas ao currículo, proporcionando aos alunos uma compreensão mais rica e diversificada das lutas por direitos e igualdade.

A interseccionalidade, conceito introduzido por Kimberlé Crenshaw, permite uma análise mais profunda das múltiplas identidades que cada indivíduo possui, considerando como essas identidades se inter-relacionam e influenciam suas experiências. Essa perspectiva é essencial para o ensino de História, pois ajuda os alunos a entenderem que as lutas por justiça social não podem ser dissociadas das questões raciais e de gênero. Ribeiro (2018, p. 30) observa que "a interseccionalidade nos ajuda a compreender que a opressão não é um fenômeno isolado, mas um conjunto de práticas que se entrelaçam".

Ao incorporar a luta feminista negra e a interseccionalidade no ensino de História, os educadores promovem uma educação que desafia estereótipos e preconceitos. É importante que as aulas abordem como as mulheres negras têm sido protagonistas em diversas esferas, desde a política até a arte, e como suas lutas se conectam com as questões mais amplas de justiça social.

Além disso, o ensino deve incentivar os alunos a refletirem sobre suas próprias identidades e a considerarem como as interseccionalidades impactam suas vidas. Projetos que envolvem pesquisas sobre mulheres negras em diferentes contextos históricos e sociais podem ajudar a criar uma conexão mais forte com as questões discutidas em sala de aula.

Assim, a luta feminista negra e a interseccionalidade não são apenas temas importantes para a educação, mas são essenciais para formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de identificar e combater as diversas formas de opressão presentes na sociedade. A inclusão dessas perspectivas no currículo de História é um passo fundamental para promover uma educação que valorize a diversidade e a igualdade.

O ENSINO DE HISTÓRIA DE FORMA CRÍTICA

O ensino de História, quando abordado de forma crítica, desempenha um papel crucial na formação de cidadãos conscientes e engajados. Segundo Peter Burke (2015), a compreensão histórica não se limita a memorizar datas e eventos, mas envolve a análise de narrativas que moldam a sociedade. Essa abordagem crítica incentiva os alunos a questionarem as narrativas tradicionais e a refletirem sobre as injustiças sociais, promovendo a construção de uma consciência ética e social.

Uma educação histórica crítica permite que os estudantes analisem o passado não apenas como uma sequência de eventos, mas como um conjunto de interações complexas que moldam a sociedade atual. Essa perspectiva é enfatizada por Carlos Felipe Moisés (2014), que afirma que o ensino de História deve ser uma ferramenta para a formação de cidadãos críticos, capazes de interpretar e transformar a realidade. Ao conectar injustiças históricas com desigualdades contemporâneas, os alunos desenvolvem um olhar crítico sobre a realidade que os cerca.

Além disso, discutir eventos históricos a partir de múltiplas perspectivas fortalece a empatia e a capacidade de argumentação dos alunos. Djamila Ribeiro (2018) destaca a importância de incluir vozes de grupos marginalizados, enfatizando que essa diversidade de perspectivas é essencial para a formação de uma consciência crítica. Atividades como debates, análise de fontes primárias e projetos de pesquisa podem ser ferramentas poderosas para estimular essa reflexão.

Os educadores têm a responsabilidade de criar um ambiente seguro onde os alunos possam expressar suas opiniões e questionar preconceitos. A formação contínua dos professores, conforme sugerido por Silvio de Almeida (2019), é vital para que eles abordem questões sensíveis de maneira informada e respeitosa.

Por fim, ao integrar uma abordagem crítica no ensino de História, as escolas não apenas promovem um entendimento mais profundo da sociedade, mas também cultivam um compromisso ativo com a justiça social. Essa formação crítica prepara os estudantes para serem agentes de mudança, capazes de transformar suas comunidades e contribuir para um futuro mais equitativo, conforme enfatizado por Jessé de Souza (2019). Para alcançar esse objetivo, o ensino de História deve proporcionar aos estudantes ferramentas para compreender as diversas perspectivas históricas, além de estimular a análise crítica dos contextos em que os eventos ocorreram.

A história, assim, deixa de ser uma simples sequência de fatos, passando a ser vista como um campo dinâmico e multifacetado, no qual diferentes vozes e interpretações têm um papel relevante. Burke (2015) sugere que, ao ensinar História de forma crítica, o educador não fornece apenas o conhecimento do passado, mas também oferece uma reflexão sobre o assunto.

A partir dessa perspectiva, os alunos podem perceber que a História não é uma ciência exata e imutável, mas uma construção interpretativa. Isso leva à necessidade de desenvolver habilidades como o pensamento crítico, a argumentação fundamentada e a capacidade de comparar fontes históricas diversas, que muitas vezes podem apresentar visões conflitantes.

Por exemplo, a História do Brasil, ao abordar a escravidão, não pode se limitar a relatar a chegada dos negros ao país e sua subordinação aos colonizadores. Deve-se analisar o impacto dessa prática no processo de formação da sociedade brasileira, refletindo sobre as suas consequências sociais, políticas e culturais que perduram até hoje.

Além disso, ao problematizar acontecimentos históricos, o ensino crítico busca fomentar a empatia e a solidariedade, preparando os estudantes para se tornarem cidadãos mais comprometidos com a justiça social. O confronto com as desigualdades do passado e do presente permite que eles se posicionem ativamente em relação às questões sociais contemporâneas, como a discriminação

racial.
Outro ponto importante da abordagem crítica do ensino de História é a promoção de uma postura de questionamento e investigação. Os alunos são incentivados a explorar diferentes fontes, confrontar os saberes oficiais e buscar a verdade por meio da pesquisa, do diálogo e da reflexão constante.
A história crítica também implica em consideração a pluralidade de experiências e vozes, incluindo as culturas indígenas, as mulheres, os negros, os imigrantes e outras minorias, cujas histórias foram, muitas vezes, excluídas ou minimizadas. A abordagem crítica, portanto, se torna uma ferramenta para ampliar a compreensão dos estudantes sobre o mundo e seus processos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais plural e inclusiva.
Por fim, é necessário que o ensino de História esteja alinhado com práticas pedagógicas que incentivam o respeito e a igualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores apresentados enfatizam a necessidade urgente de integrar uma abordagem crítica no ensino de História, especialmente no contexto brasileiro, onde o racismo estrutural continua a impactar diversas esferas da sociedade. Essa perspectiva crítica é fundamental para desconstruir preconceitos e promover uma compreensão mais profunda das complexidades das relações raciais.
Ao valorizar narrativas afro-brasileiras e incluir as experiências e contribuições da população negra, o ensino de História não apenas enriquece o conhecimento dos alunos, mas também fortalece suas identidades. Essa valorização permite que os estudantes reconheçam a importância de vozes historicamente silenciadas, promovendo empatia e compreensão em relação à diversidade cultural do país.
Além disso, a promoção da interseccionalidade — que considera as interconexões entre raça, gênero, classe e outras identidades — é crucial para que os alunos entendam como diferentes formas de opressão se entrelaçam e afetam as vidas das pessoas. Ao discutir essas intersecções, a educação histórica se torna uma ferramenta poderosa para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de questionar narrativas dominantes e refletir sobre suas próprias identidades.
Dessa maneira, a sala de aula se transforma em um espaço de transformação social, onde a diversidade de experiências é não apenas reconhecida, mas celebrada. Esse ambiente inclusivo contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa, onde todos os indivíduos têm a oportunidade de se expressar e se sentir valorizados.
Por fim, ao integrar uma abordagem crítica no ensino de História, as escolas não apenas promovem um entendimento mais profundo da sociedade, mas também cultivam um compromisso ativo com a justiça social. Essa formação crítica prepara os estudantes para se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, engajados na luta por igualdade e justiça social. Assim, a educação se revela não apenas como um meio de adquirir conhecimento, mas como um poderoso motor de transformação social.

Essa abordagem crítica não apenas aprofunda o conhecimento sobre o passado, mas também permite que os alunos identifiquem os elementos que sustentam as desigualdades sociais na atualidade. Ao entender as origens do racismo, a desigualdade de gênero, a exploração econômica e as outras formas de discriminação, os estudantes se tornam mais aptos a perceber essas questões no cotidiano e a agir de maneira consciente para superá-las. A educação crítica, portanto, não é uma educação isolada do mundo real, mas uma forma de preparar os alunos para a vida cidadã, na qual eles têm a responsabilidade de transformar as condições de injustiça em sua sociedade.

Além disso, ao cultivar um compromisso ativo com a justiça social, a escola se torna um espaço de resistência às diversas formas de violência e opressão. O ensino de História, quando tratado de forma crítica, pode ser uma ferramenta poderosa para questionar as desigualdades sistêmicas e os preconceitos enraizados na sociedade, fornecendo aos alunos uma base sólida para se tornarem agentes de mudança. Uma reflexão sobre as conquistas sociais passadas, como os movimentos negros, fortalece a luta pela ampliação dos direitos civis, sociais e políticos para todos os grupos marginalizados.

O compromisso com a justiça social também é nutrido pela valorização da diversidade cultural e pela promoção do respeito às diferenças. Ao incluir as histórias dos povos indígenas, afro-brasileiros, imigrantes, das mulheres e de outros grupos historicamente marginalizados, as escolas incentivam a construção de uma sociedade mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio de. **Racismo estrutural**. 1. ed. São Paulo: Kazuá, 2019.

CARNEIRO, Sueli. **A história e suas múltiplas vozes**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?*.*** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **A mulher negra e a construção da identidade*.*** 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1988.

MOISÉS, Carlos Felipe. **O ensino de História como ferramenta de transformação*.*** 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

BURKE, Peter. **Entender a História**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **A educação e a diversidade cultural**. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2020.

SOUZA, Jessé. **Educação e desconstrução de estereótipos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2019.

A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR COMO MEDIADOR DE CONFLITOS E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

THE ROLE OF THE SCHOOL MANAGER AS A MEDIATOR OF CONFLICTS AND INTERPERSONAL RELATIONSHIPS

ELIZÂNGELA PAIXÃO DE CARVALHO
Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI (2009); Especialista em Gestão de Pessoas pela Faculdade de Educação Paulista – FAEP (2020). Professora de Educação Infantil (PEI) no Centro de Educação Infantil (CEI) CEU Navegantes.

RESUMO

Neste artigo, a importância do papel do administrador escolar na resolução de conflitos na educação será discutida, reafirmando a contribuição desse papel para a geração de um clima harmonioso e colaborativo dentro da instituição. Similar à metodologia utilizada, a revisão da literatura analisa as competências que o administrador precisa para ser um mediador eficaz, como empatia, escuta ativa, comunicação assertiva e liderança democrática. Nesse sentido, a gestão de conflitos é entendida como uma prática genérica, que não visa apenas resolver as tensões do dia a dia, mas também sustenta o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar. Destacam-se nesse contexto: Chrispino (2007), que traz clareza na definição de conflitos e quão necessários eles são para a convivência humana; Vidal e Coutinho (2024), que apresentam a ação participativa do administrador dentro das relações interpessoais na escola; Paro (2001) e Santos (2018), que referem como a gestão democrática da escola leva à mediação das partes em conflito. A forma responsável e sensível com que o administrador escolar atua em seu papel de mediador melhora as relações interpessoais e o processo educacional, tornando-o uma figura-chave para a gestão escolar participativa e humanizada.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Gestão Democrática; Mediação de Conflitos; Relações Interpessoais na Escola.

ABSTRACT

In this article, the importance of the school administrator's role in resolving conflicts in education will be discussed, reaffirming the contribution of this role to generating a harmonious and collaborative climate within the institution. Similar to the methodology used, the literature review analyzes the skills that administrators need to be effective mediators, such as empathy, active listening, assertive

communication and democratic leadership. In this sense, conflict management is understood as a generic practice, which not only aims to resolve day-to-day tensions, but also supports the development of socio-emotional skills and the construction of a culture of peace in the school environment. The following stand out in this context: Chrispino (2007), who provides a clear definition of conflicts and how necessary they are for human coexistence; Vidal and Coutinho (2024), who present the administrator's participatory action within interpersonal relationships at school; Paro (2001) and Santos (2018), who refer to how democratic school management leads to the mediation of parties in conflict. The responsible and sensitive way in which school administrators act in their role as mediators improves interpersonal relationships and the educational process, making them a key figure in participatory and humanized school management.
Keywords: School Management; Democratic Management; Conflict Mediation; Interpersonal Relations in Schools.

INTRODUÇÃO

Como a escola é um ambiente social que varia em termos de tipos, ideias, valores e experiências dos seus indivíduos, essas diferenças criam oportunidades para potenciais conflitos no ambiente escolar. Essas visões diferentes são, muitas vezes, negativas, mas podem ser convertidas em oportunidades pelas quais podemos desenvolver habilidades socioemocionais, diálogo e a construção.

Assim, a figura do gestor escolar emerge como o intermediário nos conflitos, como um líder de paz que ensina a lição da necessidade de cultivar a vida e uma cultura de paz na escola.
Eles estabeleceram a mediação de conflitos como uma prática pedagógica e administrativa essencial da gestão democrática para proporcionar momentos de escuta aberta, respeito pelas diferenças e busca conjunta de soluções.

Ao assumir esse papel, o gestor escolar deve entender como nutrir habilidades como empatia, equilíbrio emocional, comunicação assertiva e capacidade de negociação, que servirão para fortalecer os laços interpessoais e um clima escolar mais saudável e acolhedor.

Portanto, este artigo pretende discutir a importância da atuação do gestor escolar na mediação de conflitos no contexto escolar e enfrentar os desafios que isso representa, em relação às habilidades a serem desenvolvidas nesse processo e estratégias de como agir diante das tensões diárias na escola. Segue-se então uma revisão de literatura focando em diferentes autores que tratam da questão da gestão escolar, da prática das relações interpessoais e da mediação de conflitos com a intenção de contribuir para um pensamento e atuação mais humanizados e participativos no campo educacional.

Dividido em quatro subartigos, no primeiro discorre sobre o processo de mediação escolar; o que significa disputa, assim como elas podem ser resolvidas no ambiente escolar. Na sequência, examina os relacionamentos pessoais nos elementos da escola e o gestor como mediador desses relacionamentos. No terceiro item, apresenta o perfil atual do gestor escolar e da gestão escolar democrática.

Apresenta também as principais escolas literárias relevantes para a atividade dos gestores escolares no campo da mediação de conflitos na escola. Por fim, apresentaremos algumas reflexões sobre a pesquisa e seus produtos sobre o tema para cumprir com a formação acadêmica dos gestores escolares.

CONCEITO E IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO ESCOLAR

A mediação se configura como uma abordagem não adversarial para a gestão de conflitos, na qual um terceiro imparcial e neutro facilita o diálogo interrompido entre as partes, permitindo que elas possam alcançar (ou não) um entendimento sobre a questão que gerou a disputa (REIS, 2021, p. 65). Para a autora, a mediação é um dos métodos de resolução extrajudicial de conflitos, permitindo que as partes, com o auxílio na (re)construção da comunicação, administrem seus próprios conflitos. Isso leva à possibilidade de se chegar a um acordo, seja total ou parcial, além de restaurar as relações sociais anteriores, se desejado, ou pelo menos reestabelecer a paz social em um nível mais amplo, visto que as partes se sentem atendidas e satisfeitas com seus interesses, sem se sentirem derrotadas em suas reivindicações (REIS, 2021, p. 67).

Considerando a escola como um espaço de desenvolvimento cultural e social do indivíduo, é nesse ambiente que ocorrem trocas de experiências, resultando em encontros e desencontros. Nesse cenário, a mediação de conflitos escolares surge como uma oportunidade para o aprendizado e o aprimoramento das habilidades de negociação e resolução de problemas (COUTO et al., 2021, p. 03).

Conflito refere-se a qualquer divergência de opinião ou interpretação sobre um determinado acontecimento. Dessa forma, todos nós, como membros da sociedade, experienciamos conflitos. Desde as disputas da infância, passando pelos dilemas pessoais da adolescência, até a maturidade, continuamos a lidar com conflitos intrapessoais (como decisões sobre ir ou não a um lugar, fazer ou não algo, etc.) e interpessoais, que são o foco principal. Exemplos de conflitos interpessoais incluem desavenças entre vizinhos, separações familiares, guerras e desentendimentos entre estudantes (CHRISPINO, 2006 apud CHRISPINO, 2007, p. 15).

A mediação é um processo que ocorre de forma voluntária e confidencial, envolvendo a intermediação de um terceiro que possui imparcialidade e habilidades sociais, buscando ajudar as partes a encontrar uma solução mutuamente aceitável por meio do diálogo. Contudo, os conflitos podem envolver interesses opostos e, embora possam ser difíceis de resolver, a intervenção pode ajudar a solucioná-los, antecipá-los ou minimizá-los (AMARAL, RAMOS, 2018, p. 31).

A Mediação Escolar se propõe a resolver conflitos que surgem nas escolas através de ações educativas e preventivas, evitando que as situações se agravem a ponto de necessitar de intervenções legais. Este processo é voluntário, consensual e não adversarial, no qual as partes escolhem um terceiro imparcial para facilitar um diálogo pacífico, sem interferir nas decisões (NETTO, 2012, p. 08 apud COUTO et al., 2021, p. 05).

De acordo com Aubert (2002, p. 67), a mediação escolar é uma ferramenta para gerenciar as relações interpessoais, transformando conflitos em oportunidades de aprendizado e crescimento. O mediador não impõe decisões, mas facilita a comunicação entre as partes, incentivando o protagonismo na resolução de seus próprios conflitos.

O mediador escolar, frequentemente um gestor ou membro da equipe pedagógica, atua na prevenção, condução e resolução de conflitos no ambiente educativo. Sua prática se fundamenta no diálogo, na escuta ativa e na construção colaborativa de soluções, visando promover um clima escolar saudável, baseado no respeito mútuo, na empatia e na convivência pacífica.

No âmbito escolar, o mediador deve desenvolver habilidades socioemocionais, como autocontrole, empatia, capacidade de diálogo e respeito à diversidade, atuando como um exemplo de equilíbrio e justiça. Suas atividades incluem ações preventivas (como rodas de conversa, projetos de convivência e escuta ativa) e intervenções diretas entre alunos, professores ou responsáveis.

Assim, o mediador escolar exerce um papel crucial na promoção de uma cultura de paz, contribuindo diretamente para a melhoria das relações humanas, o desempenho escolar e a qualidade do ambiente educativo.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola, enquanto um ambiente social e educacional, integra diversos indivíduos com histórias, culturas e expectativas variadas. Assim, a promoção de relações saudáveis e construtivas demanda uma gestão que priorize a escuta ativa, a mediação de conflitos e a valorização da diversidade. Nesse contexto, o gestor escolar desempenha um papel crucial ao incentivar uma cultura de paz e pertencimento, estimulando práticas que favoreçam o trabalho colaborativo e o fortalecimento dos laços entre os membros da comunidade escolar.

De acordo com Libâneo (2013, p. 30), a qualidade das interações humanas no ambiente escolar tem um impacto significativo no desenvolvimento socioemocional dos alunos e também afeta o engajamento dos profissionais da educação. Relações interpessoais bem geridas criam um clima propício para a aprendizagem, minimizam conflitos e fortalecem a cooperação entre todos os envolvidos no processo educativo. “O relacionamento interpessoal se refere à interação entre indivíduos, sendo a competência que possibilita um bom relacionamento com aqueles com quem se convive.” (TEIXEIRA, 2014, p. 20).

A resolução de conflitos interpessoais mobiliza tanto recursos cognitivos quanto afetivos, facilitando a compreensão de como esses aspectos interagem na regulação do comportamento. Os conflitos interpessoais, entendidos como situações de interação social que envolvem confronto, desacordo ou frustração, podem resultar em emoções negativas e ser resolvidos de maneira violenta ou pacífica, dependendo dos recursos cognitivos e afetivos dos envolvidos e dos contextos sociais em que ocorrem (FARIAS, 2007, p. 27).

A diversidade de opiniões, valores, culturas e comportamentos pode levar a conflitos, que são naturais em qualquer espaço coletivo. Esses conflitos surgem frequentemente de choques de

interesses, dificuldades de comunicação ou falta de empatia. Embora frequentemente vistos como negativos, quando geridos de maneira eficaz, os conflitos podem ser transformados em oportunidades de aprendizado, crescimento e fortalecimento das relações sociais. Assim, o papel dos educadores, especialmente dos gestores escolares, é essencial na mediação desses conflitos, promovendo diálogo e respeito mútuo.

O conflito é, portanto, uma parte integrante da vida e da atividade social, tanto no passado quanto no presente. Para compreender melhor o conceito, podemos afirmar que o conflito surge da diferença nos interesses, desejos e aspirações (CHRISPINO, 2007, p. 16).

Vinha (2004, p. 68) ressalta que, embora sejam considerados negativos, os conflitos são essenciais na convivência humana. Segundo a autora, Piaget entende que tanto os conflitos internos quanto os interpessoais são necessários para o desenvolvimento. No processo de equilibração ou autorregulação, que é fundamental para a construção do conhecimento e coordena outros fatores de desenvolvimento (como a maturação, as influências do meio social e as experiências do meio físico), os conflitos internos têm um papel vital.

Os conflitos enfrentados pelo indivíduo o levam a buscar uma nova ordem interna, que é alimentada pela ordem externa, desencadeando um esforço de organização. Ele se aplica aos conflitos interpessoais, que são relevantes para o desenvolvimento. Quando ocorre um conflito na interação com outra pessoa, a criança é motivada por esse desequilíbrio a refletir sobre diferentes formas de restabelecer a reciprocidade. A resolução de um conflito considerada positiva implica um equilíbrio entre a capacidade de persuasão do outro e a satisfação pessoal. (VINHA, 2004, p. 68)

A autora também destaca que Piaget enfatiza a importância dos conflitos interpessoais como facilitadores do conflito interno, onde o indivíduo começa a considerar outras perspectivas. “Segundo essa concepção, no processo de resolução dos conflitos, é necessário operar considerando os sentimentos e perspectivas de uma outra pessoa, portanto, essa resolução é cooperativa.” (VINHA, 2004, p. 68).

Refletir sobre as relações estabelecidas no ambiente escolar nos leva a considerar como cada ser humano aprende a conhecer a si e aos outros, uma vez que essa aprendizagem ocorre, em grande parte, por meio das relações que se estabelecem com os pares, ao mesmo tempo em que o contexto sociocultural em que o indivíduo está inserido o ajuda a aprender e se desenvolver, com destaque para o aprender a viver em comunidade (RAMOS, WATERKEMPER, 2013, p. 161).

Sobre o papel do gestor nas relações interpessoais na escola, Vidal e Coutinho (2024, p. 1983) afirmam que a função do gestor é ampla e repleta de responsabilidades. Essa função requer a habilidade de perceber as relações entre os membros da escola, a eficácia do trabalho realizado, os resultados pedagógicos obtidos, as estratégias para resolver conflitos, além da organização administrativa que demanda documentação. Não é uma tarefa simples, mas deve ser realizada com comprometimento e dedicação. A escola deve ser vista como uma comunidade educativa, capaz de mobilizar todos os atores sociais e os grupos profissionais em torno de um projeto comum.

Nesse cenário, o gestor escolar assume um papel estratégico como articulador dessas relações. Sua atuação transcende a administração burocrática: ele atua como um líder relacional, responsável por fomentar um ambiente de diálogo, respeito mútuo e cooperação. O gestor deve estar preparado para lidar com diferentes perfis, mediar conflitos, incentivar o trabalho em equipe e valorizar as contribuições individuais, sempre focando na construção coletiva do projeto educativo da escola.

Libâneo (2013, p. 137) define que o gestor deve promover uma liderança participativa, fundamentada na escuta ativa e na gestão democrática, o que favorece o engajamento e o sentimento de pertencimento entre os membros da escola. Assim, ele contribui para o fortalecimento de vínculos interpessoais positivos, que são essenciais para o desenvolvimento da autonomia, da afetividade e da convivência pacífica.

Portanto, o fortalecimento das relações interpessoais sob a liderança do gestor é crucial para o sucesso educacional e para a consolidação da escola como um espaço de inclusão, escuta e transformação social.

PAPEL E PERFIL DO GESTOR ESCOLAR

O gestor educacional é a figura central na administração da escola, sendo essencial que possua uma visão abrangente que permita articular e integrar diferentes setores da instituição. É necessário estabelecer metas para a escola, as quais podem ser alcançadas através de um planejamento sólido, aliado a uma atitude otimista e autoconfiante, além de um propósito bem definido e comunicação eficaz. (VIDAL, COUTINHO, 2024, p. 1983).

Além disso, o gestor deve demonstrar disciplina para enfrentar os desafios inerentes às suas responsabilidades. Ao desempenhar suas funções, é fundamental que ele valorize a escola, os colaboradores e, especialmente, os alunos, para que estes se sintam motivados e incentivados a aprender e a assimilar novos conhecimentos. (SILVA, 2009, p. 68, 69).

> O gestor educacional, também, deve ter disciplina para superar os desafios que são encontrados nas funções de sua responsabilidade. Ao realizar suas funções, deve manter em evidência a necessidade da valorização da escola, dos funcionários e, principalmente, de seus alunos, para que os mesmos se sintam estimulados e incentivados para aprender e assimilar novos conhecimentos. (SILVA, 2009, p. 69).

O gestor educacional deve ter disciplina para superar os desafios que são encontrados nas funções de sua responsabilidade. Ao realizar suas funções, deve manter em evidência a necessidade da valorização da escola, dos funcionários e, principalmente, de seus alunos, para que os mesmos se sintam estimulados e incentivados para aprender e assimilar novos conhecimentos. (SANTOS, 2018, p. 23). Luck (2009, p. 15 apud SOUZA, RIBEIRO, 2022, p. 15):

> 1. Garante o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais. 2. Aplica nas práticas de gestão escolar e na orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e

> formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos. 3. Promove na escola o sentido de visão social do seu trabalho e elevadas expectativas em relação aos seus resultados educacionais, como condição para garantir qualidade social na formação e aprendizagem dos alunos. 4. Define, atualiza e implementa padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares, com visão abrangente e de futuro, de acordo com as demandas de formação promovidas pela dinâmica social e econômica do país, do estado e do município. 5. Promove e mantém na escola a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola e qualidade das ações educacionais voltadas para seu principal objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos. 6. Promove na escola o sentido de unidade e garante padrões elevados de ensino, orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos tenham sucesso escolar e se desenvolvam o mais plenamente possível. 7. Articula e engloba as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora. 8. Adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade.

Santos (2018, p. 18) acrescenta que o papel do diretor abrange não somente a burocracia, mas também o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e a administração da equipe escolar, visando auxiliar, coordenar e guiar as atividades no ambiente escolar. “Por isso, ele deve ter uma visão ampla, atenta e compreensiva, sendo reconhecido como o líder do grupo”. (SANTOS, 2018, p. 18).

Em relação à gestão democrática, Rios e Gaspar (2022, p. 342) explicam que ela envolve atitudes do gestor que promovem a participação da comunidade escolar nas decisões, tornando professores, pais, alunos, equipe pedagógica e funcionários sujeitos ativos no processo de gestão.

Na gestão democrática, o diretor atua como líder, sendo responsável por articular e integrar todos os membros em busca de objetivos comuns estabelecidos coletivamente. A escola democrática, por meio do diretor, incentiva a participação do coletivo na gestão, fazendo com que todos se sintam responsáveis pelas atividades, resultando em uma gestão compartilhada que valoriza e estimula a participação de cada um (SANTOS, 2018, p. 15).

Conforme Paro (2001, p. 26), a gestão democrática vai além da simples descentralização administrativa, envolvendo a participação efetiva dos indivíduos nas decisões da escola, reconhecendo-os como protagonistas responsáveis pela qualidade da educação. Dessa forma, o gestor não é apenas um administrador, mas um líder mediador que escuta, articula interesses, fomenta o debate e incentiva a cidadania no ambiente escolar.

O perfil do gestor é crucial, pois pode tanto inibir quanto promover a democracia, facilitando a participação no processo democrático e nas decisões, permitindo que a escola atinja seus objetivos com a colaboração de todos. A gestão escolar deve ser voltada para potencializar as forças coletivas, buscando o sucesso da escola, ao invés de servir apenas como controle do trabalho, como é comum no sistema capitalista (PARO, 2012 apud NYARI et al, 2019, p. 79).

A gestão escolar democrática representa um caminho para transformar a escola em um espaço de convivência, escuta e aprendizado significativo, promovendo a construção de uma educação de qualidade, com equidade e justiça social.

ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

O gestor escolar desempenha um papel crucial na prevenção e enfrentamento de conflitos, atuando como uma referência em liderança e equilíbrio emocional. É essencial que sua postura seja ética, empática e imparcial, visando compreender as diversas perspectivas e promover soluções que respeitem os direitos e deveres de todos os envolvidos. Para isso, o desenvolvimento de competências como inteligência emocional, comunicação assertiva e habilidades de negociação é fundamental.

A escola se configura como um ambiente propício para a construção de relações, permitindo maior interação entre os participantes e abertura a novas experiências. Essa dinâmica possibilita que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma autônoma, participativa e prazerosa. O gestor atua como mediador nessas relações, assumindo a responsabilidade de unir seu grupo em torno de um objetivo comum: a aprendizagem significativa dos alunos (BARROS, 2014, p. 13).

Conforme Barros (2014, p. 14), os conflitos são uma parte inevitável da experiência humana, tornando-se mais evidentes no ambiente escolar, onde as ideias são discutidas e cada indivíduo tende a defender sua perspectiva como superior. Nesse contexto, o papel do gestor como mediador é fundamental, pois ele busca de maneira responsável e imparcial facilitar a mediação, promovendo assim uma aprendizagem social que contribui para uma convivência harmoniosa entre os membros do grupo.

Diante dos desafios diários da gestão escolar, é importante ressaltar a necessidade de preservar as relações entre todos os envolvidos, incluindo funcionários de apoio, secretarias, professores, alunos e responsáveis. O gestor, em sua função de liderança, deve ter o cuidado de fundamentar suas ações na autoridade, evitando relações de poder. Através de sua atuação, são estabelecidos canais de interação que permitem atingir os objetivos da instituição (VIDAL, COUTINHO, 2024, p. 1983).

Segundo Paro (2001, p. 25), a gestão democrática na escola implica a valorização da participação e da escuta coletiva, que fortalecem as relações interpessoais e previnem tensões. Assim, ao mediar conflitos com sensibilidade e responsabilidade, o gestor contribui para a construção de uma cultura escolar baseada no respeito, na cooperação e no desenvolvimento humano.

Silva (2009, p. 76) afirma que “é na convivência, por meio da interação e da participação de alunos, professores e da comunidade, que o gestor educacional pratica uma gestão democrática, onde todos se sentem à vontade para opinar e sugerir.”

Dessa maneira, é possível perceber que o gestor pode implementar ações preventivas, como rodas de conversa, formação continuada sobre resolução pacífica de conflitos e espaços de diálogo

entre os diferentes segmentos da escola. Essas iniciativas fortalecem os vínculos comunitários e transformam o conflito em uma oportunidade para o crescimento coletivo.

Portanto, a mediação de conflitos representa uma dimensão essencial da gestão escolar contemporânea, e o gestor deve estar preparado para desempenhar esse papel com competência, empatia e um compromisso firme com a formação integral dos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste estudo foi realizar uma revisão de literatura sobre o gestor escolar como mediador de conflitos e relações interpessoais. Uma mediação eficaz de conflitos exige que o gestor desenvolva habilidades socioemocionais, como empatia, escuta ativa, comunicação assertiva e equilíbrio emocional. Além disso, isso enfatiza a necessidade de uma gestão democrática, entendida como aquele tipo de gestão que dá voz a todos os atores envolvidos no contexto escolar, valorizando um ambiente mais coletivo e respeitoso.

Este estudo proporcionou um entendimento de que a mediação de conflitos é mais do que apenas abordar um conjunto específico de questões; é um processo formativo e contínuo que requer sensibilidade, diálogo e a construção de valores, tais como empatia, tolerância e justiça. Nesse sentido, a figura do profissional de educação, principalmente o gestor escolar, é crucial para esse processo, pois cabe a ele promover práticas de escuta ativa, fomentar uma cultura de paz e promover a participação de todos os envolvidos na busca de soluções compartilhadas.

Este continuará a ser um desafio social que necessita do envolvimento de todas as camadas do sistema educacional para incentivar interações positivas dentro das escolas. Isso deve ser feito através de práticas formativas que reconheçam habilidades socioemocionais, promovam a escuta ativa e construam uma cultura de paz e colaboração. Assim, a escola pode desempenhar melhor sua função social e educacional, formando os alunos não só para o mundo do trabalho, mas acima de tudo para uma convivência ética na sociedade.

A pesquisa também mostrou que o gestor escolar atua como mediador de relacionamentos, facilitador de processos educacionais e agente de mudança. Esta é sua chance de mostrar que seu perfil é de uma pessoa sensível, que lida com as complicações do ambiente escolar através da inclusão, respeito à diversidade e qualidade da educação.

Foi possível perceber que o fortalecimento do gestor escolar também tem uma relação direta com a formação continuada, com o apoio institucional e com a construção coletiva do projeto pedagógico da escola. Este profissional, quando desenvolvido, é um investimento na melhoria educacional e, em última instância, na formação de uma escola mais justa e democrática que educa o aluno como um todo.

Promover a formação humana e ética desses profissionais é o caminho para que a escola cumpra sua responsabilidade social de formar cidadãos críticos e sensíveis, capazes de se adaptar à vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, D.E.L. RAMOS, J.F.P. Mediação de conflitos no ambiente escolar para promover a cultura de paz. *Conhecer: debate entre o público e o privado,* v. 8, n. 21, p. 24-44, 2018. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1072. Acesso 15 abr. 2025.

AUBERT, Adriana et al. *Dialogar y transformar: pedagogía crítica del siglo XXI.* Barcelona: Graó, 2002.

BARROS, C.L.G. *O papel do gestor na mediação das relações no contexto escolar.* 51f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) – Universidade de Brasília, Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação, Brasília, 2014.

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

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

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,* v. 15, n. 54, p. 11-28, 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v15n54/v15n54a02.pdf. Acesso 15 abr. 2025.

COUTO, L.M. *et al.* A mediação escolar como ferramenta na resolução de conflitos no espaço educacional. *Revista Educação Pública,* v. 21, n. 16, p. 4, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID3950_20082020094116.pdf. Acesso 15 abr. 2025.

FARIAS, C.H.B. *As relações interpessoais na escola.* 2007. 55f. Monografia (Especialização Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria – RS, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática.* 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

NYARI, N.L.D. *et al.* A percepção da comunidade escolar quanto ao perfil do gestor diante do processo de gestão democrática. *Estudos e Pesquisas em Administração,* Rondonópolis, v. 3, n. 3, p. 77-97, set/dez. 2019. Disponível em: https:// www. redalyc. org/ pdf/ 6025/ 60257 9136004.pdf. Acesso 17 abr. 2025.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública: o que é e por que é assim*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

RAMOS, D.K. WATERKEMPER, S.R.H. O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no contexto escolar: entre percepções e ações. *Dialogia,* São Paulo, n. 17, p. 159-171, jan/jun. 2013. Disponível em: https:// uninove. Em nuvens. com. br/ dialogia/ article/ view/4014/2547. Acesso 16 abr. 2025.

REIS, C.S. A importância da mediação escolar como promotora de uma cultura de paz. *Jornal Jurídico,* v. 4, n.1, p. 61-76, 2021. Disponível em: https:// revistas. ponteditora. org/ index. php/ j2/article/view/348/242. Acesso 16 abr. 2025.

RIOS, T.A.L. GASPAR, M.L.R. A relação da escola pública com a família: papel e desafios do gestor escolar. *Anais do VII Workshop de Tecnologia, Linguagem e Mídia na Educação,* Uberlândia, v. 7, p.

1-505, dez. 2022. Disponível em: http:// walten omartins. com. br/anais_wtlme2022.pdf#page=9. Acesso 17 abr. 2025.

SANTOS, V. *O papel do diretor na construção de uma escola pública democrática.* 2018. 33f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Sobradinho – RS, 2018.

SILVA, E.P. A importância do gestor educacional na instituição escolar. *Conteúdo,* Capivari, v. 1, n. 2, jul/dez. 2009. Disponível em: 21-83-1-SP-libre.pdf. Acesso 16 abr. 2025.

SOUZA, A.R.A. RIBEIRO, E.A. O perfil do gestor escolar contemporâneo e sua influência na qualidade da Educação Básica. *Anais do VII Workshop de Tecnologia, Linguagem e Mídia na Educação,* Uberlândia, v. 7, p. 1-505, dez. 2022. Disponível em: http:// walten omartins. com. br/anais_wtlme2022.pdf#page=9. Acesso 17 abr. 2025.

TEIXEIRA, M. *Habilidades de Relacionamento Interpessoal.* 2ª ed. São Paulo: Clube de autores, 2014.

VIDAL, E.F. COUTINHO, D.J.G. O papel do gestor escolar nas relações interpessoais existentes no cotidiano da escola. *Sociedade Científica,* v. 7, n. 1, 2024. Disponível em: https://revista.scientificsociety.net/wp-content/uploads/2024/04/Art.106-2024.pdf. Acesso 16 abr. 2025.

VINHA, T. O processo de resolução dos conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática. *Revista da Faculdade Adventista da Bahia "Formadores: vivências e estudo",* Cachoeira, v. 1, n. 1, 2004. Disponível em: https:// adventista. Em nuvens. com. br/ forma dores / article/view/7/8. Acesso 16 abr. 2025.

PROCESSOS HISTÓRICOS PARA A QUEDA DO IMPERIALISMO EUROPEU E O FIM DA ESCRAVIDÃO: UM ENSAIO SOBRE A TRANSFORMAÇÃO GLOBAL

HISTORICAL PROCESSES FOR THE FALL OF EUROPEAN IMPERIALISM AND THE END OF SLAVERY: AN ESSAY ON GLOBAL TRANSFORMATION

ELMA BARBOSA DA SILVA LUCA
Graduação em Normal Superior pelo Centro Universitário Hermínio Ometto em 2009. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos em 2011. Pós-Graduação em Gestão Escolar pelo Instituto Japi em 2007. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na E.M.E.F. Fernando Gracioso, Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Considera-se que os processos históricos inerentes ao imperialismo europeu e o fim da escravidão configuraram as transformações políticas, econômicas e culturais. E com a expansão europeia e consolidação do regime e modelo escravista, estabeleceu-se as dinâmicas de exploração e desigualdade. Sendo assim, este estudo busca investigar os processos históricos que contribuíram para a queda do imperialismo europeu e o fim da escravidão, com enfoque nas mudanças políticas, sociais e econômicas resultantes das guerras napoleônicas, dos movimentos de independência na América Latina e das campanhas abolicionistas no Ocidente. Este estudo é uma revisão bibliográfica. Verifica-se que com a queda do imperialismo na Europa e o fim da escravidão, houve uma transformação histórica sem precedentes, que por longos períodos de tempo foram passíveis de conflito e resistência, que ensejavam pela conquista da liberdade.

Palavras-chave: Imperialismo europeu; Independência da América Latina; Mudanças Sociais.

ABSTRACT

The historical processes inherent in European imperialism and the end of slavery are considered to have shaped political, economic and cultural transformations. With European expansion and the consolidation of the slave regime and model, the dynamics of exploitation and inequality were

established. Therefore, this study seeks to investigate the historical processes that contributed to the fall of European imperialism and the end of slavery, focusing on the political, social and economic changes resulting from the Napoleonic wars, the independence movements in Latin America and the abolitionist campaigns in the West. This study is a bibliographical review. It shows that with the fall of imperialism in Europe and the end of slavery, there was an unprecedented historical transformation, which for long periods of time was subject to conflict and resistance, which led to the conquest of freedom.

Keywords: European imperialism; Latin American independence; Social change.

INTRODUÇÃO

Considera-se que os processos históricos inerentes ao imperialismo europeu e o fim da escravidão configuraram as transformações políticas, econômicas e culturais. E com a expansão europeia e consolidação do regime e modelo escravista, estabeleceu-se as dinâmicas de exploração e desigualdade. Mas com o advento dos ideais iluministas, houve o inicio quanto aos paradigmas de liberdade, soberania e cidadania. Sendo assim, este estudo busca investigar os processos históricos que contribuíram para a queda do imperialismo europeu e o fim da escravidão, com enfoque nas mudanças políticas, sociais e econômicas resultantes das guerras napoleônicas, dos movimentos de independência na América Latina e das campanhas abolicionistas no Ocidente. Este estudo é uma revisão bibliográfica.

DESENVOLVIMENTO

PRELÚDIO DA IMPERIALISMO FRANCÊS

A derrota de Napoleão na Batalha de Waterloo, ao sul Ide Bruxelas, em 18 de junho de 1815, marcou sua derrota final como imperador dos franceses, pondo fim a 25 anos de guerras europeias. Foi um encontro épico, combatido num lamaçal, no qual 118 mil soldados britânicos, holandeses e prussianos finalmente prevaleceram sobre um Exército francês de 73 mil homens arregimentados às pressas por Napoleão (MARKS, 2015).

As Guerras Revolucionárias francesas, que começaram em 1792, foram lançadas para espalhar os princípios revolucionários para os Estados vizinhos e defender a França de seus inimigos. Sob Napoleão, elas se tornaram, de fato, guerras de conquista, a despeito de terem sido declaradas em nome da Revolução (HOBSBAWN, 2001).

Durante as Guerras da Revolução, a França estabeleceu repúblicas irmãs no norte da Itália e nos Países Baixos. Sob Napoleão, muitas delas foram reformadas em reinos cujos monarcas vieram

da família do imperador. Estados por toda a Alemanha foram divididos, à custa da Prússia, para se tornarem fantoches franceses, ao mesmo tempo que o Sacro Império Romano-Germânico de oitocentos anos foi abolido. A partir de 1807, boa parte da Polônia era controlada pelos franceses com o nome de Grande Ducado de Varsóvia. Esses Estados foram reformados ao modelo francês: o poder do clero foi reduzido, a servidão abolida e os privilégios aristocratas, cortados. Mas tais reformas provocaram inevitáveis ressentimentos (JAMES, 1989).

> "O impacto das revoluções na Europa, durante o final do século XVIII e início do XIX, transformou profundamente as estruturas políticas e sociais do mundo ocidental." (HOBSBAWM, 2001, p. 89).

As conquistas de Napoleão foram resultado não apenas de seu gênio militar, mas também devido ao Exército francês, que se tornou enorme. O alistamento militar, introduzido em 1793, aumentou o Exército de 160 mil para 1,5 milhão de homens. Somente a Inglaterra, protegida pelo Canal da Mancha, continuou imbatível, com sua posição de principal potência marítima do mundo, confirmada pela vitória em Trafalgar, no sul da Espanha, em 1805. Mas o poder marítimo sozinho não era capaz de derrotar Napoleão. O papel mais importante da Inglaterra foi financiar as infindáveis e diversas alianças que enfrentaram os franceses (HUNT, 2007).

Em resposta, Napoleão impôs um Sistema Continental que proibia o comércio entre a Europa continental e a Inglaterra. No entanto, Portugal e Rússia continuaram a comercializar com a Inglaterra, levando a invasões em 1807 e 1812, respectivamente (MAXWELL, 1995).

A resistência ao domínio napoleônico só aumentava. Os espanhóis começaram uma brutal guerra de guerrilha que drenou os recursos franceses, à qual Napoleão se referia como a "úlcera espanhola" (SCHAMA, 2005).

> "As Guerras Napoleônicas marcaram o início do declínio do imperialismo europeu e da consolidação de novas formas de organização política." (HOBSBAWM, 2001, p. 213).

Napoleão cultivou um sentimento de invencibilidade francesa, e isso fez de sua derrota algo muito mais traumático para a nação. Dos 450 mil homens que ele liderou contra a Rússia em 1812, nem 40 mil sobreviveram. Napoleão sobrepujou a si mesmo. Em Leipzig, Alemanha, em 1813, com um terço do tamanho das forças da Áustria, Prússia, Rússia e Suécia juntos, ele sofreu sua primeira grande derrota. Em Waterloo, suas forças se recuperaram um pouco, e a proporção era de um para dois, mas o gênio militar de Napoleão falhou em corrigir o equilíbrio, e sua ambição imperial acabou na lama de Waterloo (JAMES, 1989).

NUANCES SOBRE A "INDEPENDÊNCIA DA AMÉRICA LATINA"

A situação de dom Pedro às vésperas da independência era delicada. Por um lado, o príncipe era pressionado a retornar a Portugal, onde o Congresso votava uma nova Constituição que pretendia restabelecer a submissão do Brasil à Coroa lusitana. Nessas circunstâncias, era extremamente inconveniente que o herdeiro do trono vivesse na América como uma espécie de "rei paralelo". Por outro, a elite brasileira alertara que, se Pedro embarcasse rumo à Europa, a Independência seria deflagrada no minuto seguinte (DAVIS, 1988).

No dia 7 de setembro de 1822, na iminência de ser levado à força por uma esquadra portuguesa, ele precisou tomar uma decisão. Seguindo o projeto do ministro José Bonifácio, principal nome do movimento independentista brasileiro, dom Pedro escolheu um meio-termo: proclamou ele mesmo a independência, separando o Brasil de Portugal, mas mantendo o país nas mãos da família Bragança. O ato ficou imortalizado pelo grito de "Independência ou morte!" às margens do rio Ipiranga, mas não houve nada de heroico ou arriscado nisso. Dom Pedro apenas buscava uma solução apaziguadora para o impasse brasileiro, afastando o país do risco de uma verdadeira revolução social que poderia ameaçar a monarquia (THORNTON, 1998).

Apesar do simbolismo do Grito do Ipiranga, a história da independência brasileira começara muito antes. No final do século XVIII, dois fatos abalaram a política internacional: a Revolução Francesa e a independência dos EUA, em 1776. Não tardou para que as ideias iluministas de liberdade, soberania nacional e cidadania, propagadas por esses eventos chegassem ao Brasil, inflamando setores descontentes com a dominação colonial. O primeiro movimento independentista de peso foi a Inconfidência Mineira, em que as elites urbanas de Vila Rica, incomodadas com o declínio do ciclo do ouro, reivindicaram liberdade econômica e autonomia política para a província. Mais tarde, no século XIX, levantes independentistas ocorreram também na Bahia e em Pernambuco, dessa vez com um caráter mais popular, incorporando pautas como o fim da escravidão. Mas o golpe fatal para o sistema colonial brasileiro viria mesmo em 1808 (MAXWELL, 195).

Em 1807, Napoleão invade Portugal. Incapaz de se defender da maior força militar da época, o rei dom João vi pede ajuda à Inglaterra, inimiga dos franceses. A corte lusitana foge do país e, escoltada pela Marinha britânica, se instala com segurança no Rio de Janeiro, longe das garras do exército bonapartista (WALLERSTEIN, 1974).

Isso gerou uma situação única, a sede do império passou a ser a capital de uma de suas colônias. Logo adaptações precisaram ser feitas. A principal delas foi a abertura dos portos brasileiros para o comércio com as nações amigas, em especial a Inglaterra. Essa medida de 1808 é considerada por muitos historiadores o marco da independência "de fato" do Brasil, já que o pacto colonial estava oficialmente rompido. Essa anomalia também explica o caráter incrivelmente pacífico e conservador da nossa emancipação. Mesmo com o retorno de dom João vi para Portugal após a queda de Napoleão, a presença do príncipe regente no Brasil garantiu que a independência fosse feita sem modificar o modelo econômico agroexportador e escravista, sem acabar com o regime de monarquia e sem tampouco trocar a família real que ocupava o trono. Apesar de atípica, a independência brasileira não foi isolada: o início do século XIX foi o momento em que as antigas

colônias espanholas também proclamavam sua autonomia, aproveitando o declínio do sistema colonial ibérico (SCHAMA, 2005).

Nas colônias da Espanha, o movimento de independência foi organizado quase sempre pelos criollos, isto é, descendentes de espanhóis nascidos na América. Por comporem as elites locais, os criollos buscavam se defender do excessivo controle espanhol sobre o comércio sul- -americano e da política fiscal punitiva da Coroa, extremamente desvantajosa para a colônia. Seu movimento ganhou força quando Napoleão invadiu a Espanha em 1808 e depôs o rei Fernando VII, coroando seu irmão, José Bonaparte (JAMES, 1989).

As colônias espanholas não reconheciam a legitimidade do novo rei, passando, portanto, por um período de autogoverno "involuntário". Os colonos se viram pela primeira vez livres do Absolutismo e em contato com os ideais iluministas. Essa experiência de autonomia tornaria impossível para a Espanha retomar completamente seu controle sobre a América. Mesmo com a expulsão de Napoleão e a volta de Fernando VII ao poder em 1813, era tarde demais (BLACKBURN, 1997).

Não obstante, na época colonial, o atual México era parte do vice-reino de Nova Espanha, uma área imensa que ia do Wyoming, nos EUA, até o atual Panamá, incluindo também a maior parte do Texas (MARKS, 2015).

A guerra de independência começou em 1810, quando o padre Miguel Hidalgo liderou uma revolução popular contra as gritantes desigualdades sociais do México. A revolta foi brutalmente reprimida pela Espanha e terminou no ano seguinte com a execução de Hidalgo. Outra revolta malsucedida teve início em 1813, dessa vez liderada pelo sacerdote José Morelos (MAXWELL, 1995).

A independência só veio em 1821, quando a resistência espanhola já era praticamente simbólica. O general Agustín de Itubirde, líder do movimento, se proclamou imperador do México, mas seu governo durou menos de um ano. Até a metade do século XIX, o antigo vice-reino de Nova Espanha perderia territórios para os EUA e veria surgir novos países na América Central, reduzindo o México ao tamanho que ele tem hoje (THORNTON, 1998).

A independência dos territórios sul-americanos, incluindo os vice-reinos de Nova Granada, do Peru e do Prata, seguiu um percurso histórico bastante diferente. O principal nome desse processo foi Simón Bolívar, um criollo membro da elite local e de boa educação. Bolívar visitara diversas vezes a Europa e era um entusiasta do modelo de estado-nação lançado pela Revolução Francesa. Também acreditava que os diversos povos sul-americanos poderiam partilhar uma identidade comum, unindo-se num único e gigantesco país independente (SCHAMA, 2005).

Foi essa ideia que animou a criação da República da Colômbia em 1819, um marco importantíssimo para o movimento independentista da América Latina. A "Gran Colombia", como seria chamada pelo autodenominado "Libertador" Simón Bolivar, era bem maior do que o país que conhecemos hoje, englobando territórios dos atuais Equador, Peru, Venezuela e Panamá (DAVIS, 1988).

Mas o sonho de Bolivar não se concretizou. Em pouco tempo a Gran Colômbia se fragmentou, dando origem a vários países menores. Isso porque as elites regionais nunca concordaram unanimemente com as ideias de Bolívar para o futuro da América do Sul. Discutia-se, por exemplo, se o governo deveria ser liberal, conservador ou autoritário. Bolívar era um líder relativamente progressista e crítico feroz da escravidão. Isso contrariava diretamente os interesses dos caudilhos, poderosos latifundiários donos de forças militares próprias. Esses senhores de terra exerciam autoridade absoluta sobre os camponeses, que precisavam trabalhar em suas propriedades, chamadas de haciendas, e rapidamente voltaram-se contra a ideia de uma América do Sul centralizada (WALLERSTEIN, 1974).

Bolívar morreu de tuberculose em 1830, aos 47 anos. Naquela data, a Gran Colômbia já não passava de uma lembrança. Sua visão de uma América do Sul unida e independente não pôde florescer num contexto de extrema desigualdade social, alimentada pelas intervenções imperialistas britânicas e pela força das velhas elites latifundiárias (BLACKBURN, 1997).

O FIM DA ESCRAVIDÃO, POR VIAS DE FATO

A aprovação, em 1807, da Lei Proibindo a Importação de Escravos nos EUA e da Lei da Abolição do Comércio de Escravos na Inglaterra marcou uma mudança radical no pensamento ocidental. No final dos anos 1780, o comércio de escravos ainda era considerado uma atividade económica "natural". Tanto os recém-constituídos EUA, "concebidos em liberdade", como as colônias europeias no Caribe dependiam do trabalho escravo, que era facilmente obtido na África Ocidental. O Brasil, governado pelos portugueses, dependia ainda mais dos escravos. E a Inglaterra, em especial, se viu numa posição desconfortavelmente parecida (BLACKBURN, 1997).

> "A relação entre liberdade e propriedade foi central nos debates do período revolucionário e moldou as políticas abolicionistas." (HUNT, 2007, p. 122).

Não apenas a escravidão nunca tinha sido legal por lá um ponto que foi bastante reforçado em 1772, naquele que ficou conhecido como o Caso Somersett, que definiu que qualquer escravo estaria livre assim que pisasse em solo britânico, como os britânicos se orgulhavam de sua firme defesa de tais liberdades fundamentais. Mesmo assim, a Inglaterra era, sem dúvida, a líder no Ocidente do mercado de escravos. Foi essa contradição que ofendeu a sensibilidade política tanto dos religiosos quanto dos iluministas (HUNT, 2007).

> "A escravidão no Novo Mundo foi moldada por uma combinação única de interesses econômicos, práticas culturais e dinâmicas de poder." (BLACKBURN, 1997, p. 42).

Para políticos avançados e ativos como William Wilberforce e Thomas Clarkson, a abolição da escravidão se tornou crucial. Uma campanha muito efetiva foi lançada e, apesar de forte oposição,

rapidamente ganhou o apoio da grande massa e do Parlamento. Em boa parte do século XIX, a Marinha Real esteve na dianteira da campanha para interceptar os que ainda estivessem envolvidos no comércio de escravos (THORNTON, 1998).

> "O comércio de escravos atlântico não apenas sustentou economias coloniais, mas também redefiniu relações raciais em escala global." (THORNTON, 1998, p. 113).

Se por um lado a Inglaterra assumiu a liderança, o movimento tinha apoio importante em outros lugares. A revolucionária Convenção Nacional Francesa aboliu a escravidão em 1794 (apesar de isso ter sido parcialmente mudado por Napoleão em 1802). Diferente do Brasil, onde escravidão só foi extinta em 1888, todos os Estados recém-independentes que surgiram na América Latina após 1810 também baniram a escravidão (DAVIS, 1988).

Foi só em 1833 que a própria escravidão, não só o comércio, se tornou ilegal no Império Britânico.

> "A abolição do comércio de escravos foi uma conquista que revelou tanto a pressão de movimentos sociais quanto o pragmatismo econômico das potências coloniais." (DAVIS, 1988, p. 183).

Independente dos esforços de um novo grupo de ativistas, como Elizabeth Heyrick, o motivo não foi exclusivamente humanitário. A revolta no Haiti, que começou em 1791 e levou à independência do país em 1804, deixou o Ocidente desconfortavelmente ciente de que qualquer tipo de levante parecido seria difícil de reprimir (WALLERSTEIN, 1974).

> "A independência do Haiti representou não apenas uma ruptura política, mas uma redefinição radical do que significava ser humano em um mundo dominado pelo racismo." (JAMES, 1989, p. 203).

Uma revolta escrava na Jamaica (dominada pelos britânicos) em 1831 confirmou esse temor no longo prazo, libertar os escravos seria menos problemático que mantê-los cativos (DAVIS, 1988).

Os EUA, progressista e em expansão, continuou sendo a grande e problemática ferida. Quanto mais os abolicionistas nos seus estados do Norte denunciavam a escravidão, mais os estados do Sul, cujas economias agrárias dependiam do trabalho escravo, se esforçavam por mantê-la (MARKS, 2015).

> "O sistema-mundo moderno emergiu de um contexto de exploração colonial, dependente de uma divisão internacional de trabalho profundamente desigual." (WALLERSTEIN, 1974, p. 97).

Seria preciso uma guerra civil de quatro anos e 670 mil mortos para resolver a questão (BLACKBURN, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a queda do imperialismo na Europa e o fim da escravidão, houve uma transformação histórica sem precedentes, que por longos períodos de tempo foram passíveis de conflito e resistência, que ensejavam pela conquista da liberdade. Conjecturando as guerras napoleônicas e o fim da escravidão em escala global como propulsores da nova intersecção de interesses políticos, sociais e econômicos, verifica-se que o ideal iluminista se predispôs quanto as demandas da autonomia e justiça das populações locais. Porém, há de se convir que ainda no mundo contemporâneo ainda ecoam os legados de desigualdade e dominação imperial.

REFERÊNCIAS

BLACKBURN, R. **The Making of New World Slavery: From the Baroque to the Modern, 1492–1800**. Londres: Verso, 1997.

DAVIS, D. B. **The Problem of Slavery in Western Culture**. Nova York: Oxford University Press, 1988.

HOBSBAWM, E. J. **A Era das Revoluções: Europa, 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HUNT, L. **Inventing Human Rights: A History**. Nova York: W. W. Norton, 2007.

JAMES, C. L. R. **The Black Jacobins: Toussaint L'Ouverture and the San Domingo Revolution**. Nova York: Vintage, 1989.

MARKS, R. **The Origins of the Modern World: A Global and Ecological Narrative from the Fifteenth to the Twenty-first Century**. Lanham: Rowman & Littlefield, 2015.

MAXWELL, K. **A Devassa da Devassa: A Inconfidência Mineira: Brasil e Portugal, 1750-1808**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SCHAMA, S. **Rough Crossings: Britain, the Slaves and the American Revolution**. Londres: BBC Books, 2005.

THORNTON, J. **Africa and Africans in the Making of the Atlantic World, 1400-1800**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WALLERSTEIN, I. **The Modern World-System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century**. Nova York: Academic Press, 1974.

A IMPORTÂNCIA DA CONSCIENTIZAÇÃO E PROMOÇÃO DO MAIO LARANJA NAS ESCOLAS: ENFRENTANDO O ABUSO E A EXPLORAÇÃO SEXUAL INFANTIL

THE IMPORTANCE OF RAISING AWARENESS AND PROMOTING ORANGE MAY IN SCHOOLS: TACKLING CHILD SEXUAL ABUSE AND EXPLOITATION

ESTEFANE HESSA MARQUES DE OLIVEIRA
Bacharel e licenciada em Geografia Universidade de São Paulo.

RESUMO

O maio Laranja é uma campanha nacional voltada para a conscientização e prevenção do abuso e da exploração sexual infantil. Sua importância se reflete na necessidade de alertar a sociedade sobre a vulnerabilidade das crianças e adolescentes e o papel fundamental que as escolas desempenham nesse processo. Durante este mês, diversas ações educativas são realizadas com o objetivo de sensibilizar alunos, professores e a comunidade escolar sobre os direitos das crianças, os sinais de abuso e as formas de denúncia. A escola é o espaço ideal para discutir esses temas de maneira cuidadosa, educativa e preventiva, além de promover um ambiente seguro para as crianças. Neste contexto, o maio Laranja se torna uma oportunidade para as instituições educacionais se engajarem ativamente na luta contra a violência sexual infantil, proporcionando informações e apoio para que os jovens saibam como se proteger. Este artigo aborda a importância da realização do maio Laranja nas escolas, discutindo suas implicações pedagógicas e sociais, além de sugerir estratégias para sua implementação. Com base em pesquisas acadêmicas e materiais didáticos voltados para a temática, pretende-se destacar como a promoção desse mês contribui para a construção de uma sociedade mais consciente e engajada na proteção dos direitos das crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Maio Laranja; Abuso sexual infantil; Educação escolar.

SUMMARY

Orange May is a national campaign aimed at raising awareness and preventing child sexual abuse and exploitation. Its importance is reflected in the need to alert society to the vulnerability of children and adolescents and the fundamental role that schools play in this process. During this month, various educational actions are carried out with the aim of raising awareness among pupils, teachers and the school community about children's rights, the signs of abuse and ways of reporting it. The school is the ideal place to discuss these issues in a careful, educational and preventive way, as well as promoting a safe environment for children. In this context, Orange May becomes an opportunity for educational institutions to actively engage in the fight against child sexual violence, providing information and support so that young people know how to protect themselves. This article addresses the importance of holding Orange May in schools, discussing its pedagogical and social implications, as well as suggesting strategies for its implementation. Based on academic research and teaching materials on the subject, the aim is to highlight how promoting this month contributes to building a society that is more aware of and engaged in protecting the rights of children and adolescents.

Keywords: Orange May; Child sexual abuse; School education.

ABSTRACT

Maio Laranja is a national campaign aimed at raising awareness and preventing child sexual abuse and exploitation. Its importance is reflected in the need to alert society about the vulnerability of children and adolescents and the fundamental role schools play in this process. During this month, various educational actions are taken to sensitize students, teachers, and the school community about children's rights, signs of abuse, and ways to report it. Schools are the ideal environment to discuss these topics in a careful, educational, and preventive manner, while also promoting a safe environment for children. In this context, Maio Laranja becomes an opportunity for educational institutions to actively engage in the fight against child sexual violence, providing information and support so that young people know how to protect themselves. This article addresses the importance of holding Maio Laranja in schools, discussing its pedagogical and social implications, and suggesting strategies for its implementation. Based on academic research and educational materials on the topic, the aim is to highlight how promoting this month contributes to the construction of a more conscious society committed to protecting children's and adolescents' rights.

Keywords: Maio Laranja; Child sexual abuse; School education.

INTRODUÇÃO

O maio Laranja é uma importante campanha de conscientização que busca alertar a sociedade sobre a gravidade do abuso e da exploração sexual infantil. Criada com o objetivo de promover a proteção dos direitos das crianças e adolescentes, a campanha é uma oportunidade para que escolas, famílias e instituições de proteção se unam na luta contra essa violência, buscando formas de prevenção e acolhimento. A ideia central do movimento é engajar a comunidade escolar na promoção da educação e na disseminação de informações relacionadas aos direitos das crianças, além de incentivar a denúncia de situações de abuso.

Este movimento de conscientização é fundamental, pois, apesar dos avanços em termos de legislação e políticas públicas voltadas à proteção da infância, o abuso sexual infantil ainda é uma

realidade alarmante em diversas regiões do país. A escola, como espaço formativo, tem um papel crucial nesse contexto, sendo um dos ambientes onde é possível identificar, notificar e proteger crianças e adolescentes vítimas dessa violência. O maio Laranja nas escolas visa trazer à tona esse tema muitas vezes negligenciado e criar um ambiente seguro para as vítimas e para a comunidade escolar.

A abordagem do tema nas escolas requer um planejamento cuidadoso e a participação ativa de todos os envolvidos. A resistência de alguns educadores e a falta de formação sobre o tema podem ser obstáculos à efetividade da campanha. Por isso, é importante destacar a necessidade de capacitação contínua dos profissionais da educação, para que possam identificar sinais de abuso e proporcionar o apoio necessário às vítimas. Além disso, é fundamental que a campanha não se restrinja ao mês de maio, mas que seja parte de uma prática contínua dentro das atividades escolares.

Embora o maio Laranja seja uma ação pontual, sua importância vai além da conscientização momentânea. A sensibilização para o problema do abuso infantil deve ser constante, e a escola tem o poder de formar uma cultura de prevenção e de acolhimento. Isso significa que, além de campanhas e atividades relacionadas à temática durante o mês de maio, é preciso garantir que os valores da proteção à infância permeiem todo o currículo escolar e as práticas pedagógicas.

A participação da família também é um elemento chave para o sucesso dessa campanha. Muitas vezes, o tema do abuso sexual infantil é tratado com desconforto ou negligência nas famílias, o que pode dificultar a identificação de sinais e o apoio adequado à criança ou ao adolescente vítima de violência. Portanto, a promoção de uma cultura de diálogo e apoio entre escola e família é essencial para garantir que as ações de conscientização sejam realmente eficazes.

Além disso, a abordagem do maio Laranja nas escolas não deve se limitar a ações isoladas, mas sim se integrar a uma rede de proteção que envolva todos os setores da sociedade, incluindo organizações não governamentais, conselhos tutelares, profissionais de saúde e a própria comunidade. A colaboração entre essas entidades é fundamental para criar um ambiente seguro e de acolhimento, onde a criança e ao adolescente possam se sentir protegidos.

Em termos de desafios, as escolas enfrentam limitações estruturais e financeiras que podem dificultar a implementação plena das ações do maio Laranja. A escassez de recursos para a capacitação dos educadores, para a criação de materiais didáticos e para a realização de atividades de conscientização é um obstáculo a ser superado. No entanto, é possível buscar alternativas para contornar essas limitações, por meio de parcerias com instituições públicas e privadas, que podem fornecer apoio material e logístico.

O sucesso da campanha depende, portanto, da mobilização da sociedade como um todo, de maneira integrada e contínua. A conscientização sobre o abuso sexual infantil precisa ser um compromisso diário, e não uma ação pontual. Para que as políticas públicas de proteção à criança e ao adolescente sejam efetivas, é necessário que todas as esferas da sociedade, incluindo a escola, se empenhem de forma ativa na construção de um ambiente mais seguro e acolhedor.

Além disso, o tema do abuso sexual infantil não deve ser tratado apenas como uma questão de segurança, mas também como um direito da criança à dignidade e ao respeito. A escola tem a responsabilidade de educar para a cidadania, promovendo uma cultura de respeito aos direitos humanos e aos direitos das crianças. A conscientização sobre o Maio Laranja é uma forma de fortalecer esses valores, buscando, assim, um futuro mais seguro para as gerações futuras.

Por fim, a efetividade do Maio Laranja nas escolas depende de um esforço coletivo e constante. A campanha não deve ser vista apenas como uma forma de sensibilização pontual, mas como parte de um movimento maior de proteção à infância. Nesse contexto, é fundamental que as escolas, os educadores, os alunos e a sociedade em geral se unam em prol da prevenção e da erradicação do abuso sexual infantil.

A CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O MAIO LARANJA NAS ESCOLAS

O movimento Maio Laranja tem se consolidado como uma importante iniciativa no combate à exploração sexual infantil, com foco na conscientização e sensibilização da sociedade em relação a esse grave problema. As escolas, como espaços educativos fundamentais, desempenham um papel essencial na promoção dessa conscientização, sendo ambientes privilegiados para disseminação de informações e para o fomento ao debate sobre o tema.

A exploração sexual infantil é uma das formas mais cruéis de violência contra crianças e adolescentes, e sua ocorrência continua a ser alarmante em diversas regiões do Brasil. A campanha Maio Laranja surgiu como uma estratégia para sensibilizar a sociedade sobre a realidade do abuso sexual infantil e para promover ações preventivas. Essa campanha tem como objetivo central alertar sobre os direitos das crianças e adolescentes e a necessidade de proteção contra todas as formas de violência, especialmente o abuso sexual. Como apontado por Souza e Lima (2020, p. 25), a realização do maio Laranja "cria um movimento em que todos se envolvem para garantir a integridade física e psicológica das crianças, proporcionando uma rede de apoio eficaz para a denúncia de casos de abuso."

A atuação das escolas nesse contexto é de fundamental importância. Elas não apenas disseminam informações, mas também criam um ambiente em que os alunos podem discutir livremente sobre o tema e entender a importância da denúncia. De acordo com o Ministério da Educação (2020), a instituição escolar deve ser protagonista na promoção de campanhas de conscientização, além de contribuir com o fortalecimento de ações educativas que envolvam os estudantes, seus familiares e a comunidade.

Para que o maio Laranja tenha um impacto real, é necessário que a conscientização não se restrinja a um único mês, mas seja incorporada ao cotidiano escolar. Isso envolve práticas pedagógicas contínuas, como rodas de conversa, palestras, exposições e materiais educativos, que devem ser trabalhados ao longo de todo o ano letivo. Nessa perspectiva, o maio Laranja não é apenas uma ação isolada, mas sim parte de uma política educacional voltada para a proteção dos direitos das crianças. De acordo com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2020, p. 34), "a educação para a cidadania e para a proteção infantil deve ser uma prática constante, não limitada ao mês de maio, mas vivenciada todos os dias."

Além disso, é preciso que o trabalho educativo da escola envolva toda a comunidade escolar, incluindo pais, professores e funcionários. Dessa forma, a conscientização não fica restrita aos alunos, mas alcança também os adultos que convivem com as crianças, criando uma rede de proteção mais ampla. A colaboração entre a escola e as famílias é essencial para o sucesso de qualquer campanha educativa. Souza (2021, p. 12) defende que "quando a escola e a família atuam de forma integrada, a mensagem de proteção e respeito aos direitos das crianças se fortalece e alcança resultados mais efetivos."

O maio Laranja também serve como uma plataforma para discutir a importância da educação sexual, que deve ser trabalhada nas escolas de forma adequada, respeitando a faixa etária e as especificidades de cada grupo de alunos. A educação sexual, quando abordada de maneira clara e objetiva, pode contribuir para que as crianças compreendam melhor seus direitos e saibam como agir diante de situações de risco. Segundo Almeida (2019, p. 58), "a educação sexual nas escolas deve ser entendida como uma ferramenta de prevenção, permitindo que as crianças reconheçam situações abusivas e saibam onde buscar ajuda."

As atividades realizadas nas escolas durante o maio Laranja devem ser cuidadosamente planejadas para garantir que todos os alunos sejam atingidos pela mensagem. O uso de recursos audiovisuais, como filmes e documentários, e a realização de oficinas de sensibilização são estratégias eficazes para envolver os estudantes e facilitar a compreensão do tema. Ao integrar

diferentes formas de mídia e metodologias ativas, a escola pode ampliar o alcance da campanha e promover um aprendizado mais significativo. A Campanha Maio Laranja deve, portanto, ser abordada de forma dinâmica e inovadora.

A efetividade da campanha depende também de um trabalho conjunto com outras instituições e organizações que atuam no combate ao abuso sexual infantil, como os conselhos tutelares e os centros de referência especializados. A articulação entre essas instituições e a escola é essencial para garantir que os alunos tenham acesso a uma rede de apoio eficiente, caso venham a se identificar como vítimas ou testemunhas de abuso. A atuação de profissionais de áreas como a psicologia e o serviço social também se faz necessária para proporcionar o suporte adequado às crianças e adolescentes em situação de risco.

A abordagem pedagógica adotada pela escola deve ser focada em promover a autonomia das crianças, permitindo que elas se sintam seguras para denunciar qualquer situação de violência. A confiança entre educadores e alunos é um dos pilares para o sucesso de qualquer ação educativa voltada para a proteção infantil. Ao fortalecer essa relação de confiança, a escola contribui para que as crianças se sintam mais à vontade para falar sobre suas experiências e para pedir ajuda quando necessário.

A luta contra o abuso sexual infantil precisa ser uma ação conjunta, que envolva toda a sociedade. A escola é um dos principais agentes desse processo, e sua atuação no maio Laranja pode ter um impacto significativo na formação de uma geração mais consciente, responsável e comprometida com os direitos das crianças e adolescentes. Para isso, é necessário que a escola se dedique a criar um ambiente educativo que valorize a proteção e os direitos humanos, sendo um modelo de respeito e segurança para todos os alunos.

Portanto, o maio Laranja é uma oportunidade de conscientização, mas também de transformação. Através dessa ação, a escola pode se tornar um espaço onde a educação para a proteção infantil é trabalhada de forma sistemática e eficaz, ajudando a construir um futuro mais seguro para as crianças e adolescentes. A campanha, ao ser realizada de maneira contínua e integrada ao currículo escolar, tem o potencial de modificar a cultura da violência e criar uma sociedade mais justa e acolhedora.

A IMPORTÂNCIA DAS ESCOLAS NA DISSEMINAÇÃO DA CAMPANHA MAIO LARANJA

As escolas desempenham um papel crucial na disseminação de campanhas educativas, como o maio Laranja, que visa conscientizar a sociedade sobre o abuso e exploração sexual infantil. Esse movimento, embora de caráter nacional, exige ações localizadas que integrem os valores educacionais com a proteção dos direitos das crianças e adolescentes. Ao longo deste capítulo, discutiremos como as escolas podem ser protagonistas nesse processo e a relevância de sua atuação dentro do contexto da campanha Maio Laranja.

O primeiro passo para garantir a eficácia do maio Laranja nas escolas é a integração da temática no currículo escolar, assegurando que a prevenção ao abuso sexual infantil se torne parte da formação contínua dos estudantes. Isso envolve atividades como palestras, rodas de conversa e outras iniciativas pedagógicas, que devem ser realizadas de forma planejada e estruturada, com o apoio de profissionais especializados. A campanha Maio Laranja, conforme destaca a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2020, p. 45), “representa uma oportunidade única para a escola se aproximar das famílias e da comunidade, criando um ambiente de conscientização e diálogo sobre a proteção dos direitos das crianças e adolescentes.”

É importante ressaltar que a atuação da escola não deve ser limitada à adoção de um tema em específico, mas sim deve criar uma cultura de proteção, na qual a prevenção ao abuso sexual seja contínua e sistemática. A escola, ao adotar a temática de maneira transversal, contribui para a

formação de uma consciência crítica em seus alunos sobre os direitos humanos e o respeito ao outro, minimizando, assim, os riscos de violência dentro e fora do ambiente escolar. Segundo Souza e Lima (2020, p. 88), “ao integrar as questões da proteção à infância no cotidiano escolar, a escola ajuda a construir uma sociedade mais segura e justa.”

Dessa forma, as escolas devem se organizar para realizar ações tanto dentro quanto fora da sala de aula. O trabalho em parceria com organizações não governamentais, psicólogos e assistentes sociais é fundamental para garantir que os alunos compreendam a importância da denúncia de abusos, além de se sentirem protegidos no ambiente escolar. Almeida (2019, p. 112) argumenta que “as campanhas educativas devem ser conduzidas de maneira a envolver não só os alunos, mas também os educadores e a comunidade escolar, criando uma rede de apoio para a criança.”

As campanhas realizadas nas escolas devem ter um caráter educativo, sem apelar para o sensacionalismo. A sensibilização dos alunos sobre os direitos das crianças deve ser feita com respeito e de acordo com a faixa etária, evitando o trauma e a exposição desnecessária. O trabalho deve ser feito com base em informações claras, respeitosas e, sempre que possível, com a participação dos próprios estudantes, para que se sintam protagonistas dessa causa. Como salientam Souza (2021, p. 59) e Lima (2020, p. 33), “a ação educativa não pode ser apenas informativa, mas precisa ser transformadora, fazendo com que a criança se perceba como parte ativa no processo de defesa dos seus direitos.”

As ações do maio Laranja também precisam ser contínuas, não limitadas ao mês de maio, mas sim abordadas ao longo de todo o ano letivo, garantindo que o tema não perca sua relevância. Assim, o maio Laranja não é um evento isolado, mas um momento de reflexão e reforço de uma agenda de proteção que deve ser perene na escola. A continuidade dessas ações é essencial para a construção de uma cultura de paz e respeito dentro da escola, onde as crianças se sintam seguras e acolhidas. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2020, p. 34) reforça: “a continuidade das ações de conscientização deve ser parte da rotina escolar, promovendo uma mudança de mentalidade na comunidade escolar.”

Além disso, os professores têm um papel central nesse processo, sendo responsáveis pela mediação de muitas das atividades relacionadas ao maio Laranja. É necessário que os educadores estejam capacitados e atualizados sobre os direitos das crianças e os recursos disponíveis para lidar com casos de abuso sexual infantil. A formação continuada dos professores é um dos pontos essenciais para a realização de um trabalho efetivo e para a criação de um ambiente escolar seguro e acolhedor. Souza (2021, p. 19) argumenta que “a capacitação dos educadores é um passo fundamental para que a escola possa atuar de forma adequada na proteção das crianças e adolescentes.”

A escola também deve se preocupar com o acompanhamento das crianças que podem ser identificadas como vítimas de abuso ou em risco. Isso implica não apenas na denúncia, mas também em fornece o suporte emocional e psicológico necessário para essas crianças e suas famílias. Esse acompanhamento deve ser realizado em parceria com outras instituições de apoio à criança e ao adolescente, como os Conselhos Tutelares e as Delegacias de Proteção à Criança e ao Adolescente. A colaboração entre essas instituições é fundamental para garantir uma resposta eficaz e coordenada aos casos de abuso. De acordo com a pesquisa realizada por Souza e Lima (2020, p. 31), “a rede de proteção deve ser sólida, articulada e pronta para agir em situações de vulnerabilidade, proporcionando um suporte completo à vítima.”

O maio Laranja também visa dar visibilidade a um problema social de grande impacto, que muitas vezes é silenciado, seja por medo, vergonha ou falta de informação. Ao trazer esse tema à tona nas escolas, a campanha ajuda a quebrar o tabu em torno do abuso sexual infantil e abre espaço para que as crianças e adolescentes possam, se necessário, buscar ajuda. Souza e Lima (2020, p.

58) destacam que “ao colocar o tema em pauta, a escola contribui para o desmantelamento do silêncio que muitas vezes protege os agressores.”

Ademais, é importante que a escola adote medidas que envolvam também os pais e responsáveis, criando um ambiente de colaboração. As reuniões de pais e mestres, os encontros escolares e as outras iniciativas comunitárias podem ser utilizados para abordar a importância da proteção infantil e as formas de prevenção ao abuso sexual. Segundo Souza (2021, p. 63), “quando os pais se tornam aliados da escola, o impacto das ações educativas sobre abuso sexual infantil é ainda mais significativo.”

A integração da escola com a comunidade também é um ponto forte para garantir que o maio Laranja se torne uma ação coletiva. A escola deve atuar como um ponto de referência para a disseminação de informações sobre os direitos da criança, criando uma rede de proteção que envolva os diferentes atores sociais da comunidade. A parceria com outras instituições locais, como hospitais e ONGs, pode fortalecer as campanhas e ampliar o alcance da conscientização.

Finalmente, é preciso enfatizar que a implementação do maio Laranja nas escolas não deve ser vista apenas como uma ação isolada, mas sim como um compromisso contínuo e um reflexo de uma mudança cultural que deve acontecer em toda a sociedade. Para que a proteção à infância seja efetiva, a conscientização sobre o abuso sexual infantil deve ser incorporada à formação da sociedade, com a colaboração de escolas, famílias, comunidade e poder público. Como destaca Almeida (2019, p. 118), “somente com uma ação conjunta será possível garantir que as crianças e adolescentes tenham seus direitos plenamente respeitados.”

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO MAIO LARANJA NAS ESCOLAS

A implementação do maio Laranja nas escolas, como parte da luta contra o abuso e exploração sexual infantil, enfrenta desafios significativos que exigem um olhar atento para as particularidades de cada instituição de ensino. A adesão ao movimento é um passo importante, mas sua efetivação exige um planejamento cuidadoso e um compromisso contínuo por parte de todos os envolvidos. No entanto, apesar dos avanços nas políticas públicas de proteção à infância, o processo de conscientização nas escolas ainda encontra obstáculos que precisam ser superados.

Um dos principais desafios é a resistência de parte da comunidade escolar, seja por desconhecimento, medo ou até mesmo por tabus relacionados ao tema do abuso sexual infantil. Em muitas escolas, a resistência por parte dos educadores e da comunidade pode ser um reflexo de uma cultura de silêncio que ainda persiste em muitas regiões do país. Segundo Souza (2021, p. 34), “um dos maiores desafios da implementação da campanha é a superação da resistência de alguns educadores e de parte da comunidade, que muitas vezes preferem ignorar o problema, em vez de enfrentá-lo de maneira direta.”

Além disso, a falta de formação e capacitação dos profissionais da educação para lidar com temas tão delicados é um desafio constante. Muitos educadores não se sentem preparados para abordar o tema de forma eficaz e segura para os alunos, o que pode resultar em uma abordagem superficial ou até mesmo no silenciamento do tema nas escolas. Como menciona Almeida (2019, p. 96), “a capacitação de educadores é um dos pilares essenciais para garantir que a escola tenha um papel ativo e seguro na prevenção do abuso sexual infantil.”

> “A resistência à abordagem de temas como o abuso sexual infantil nas escolas é um reflexo da falta de preparo e da falta de uma formação continuada e adequada dos professores. Para que as escolas possam exercer sua função de proteção, é necessário investir na capacitação de seus educadores, criando espaços de aprendizado e reflexão sobre os direitos das crianças e adolescentes.” (SOUSA, 2021, p. 45)

Além da capacitação dos educadores, outro desafio importante está na integração das ações do maio Laranja nas práticas pedagógicas do dia a dia escolar. Muitas vezes, o tema é abordado de forma pontual e isolada, em atividades específicas do mês de maio, sem uma continuidade ao longo do ano. A promoção de uma cultura de prevenção e proteção deve ser contínua, o que exige planejamento estratégico e a participação ativa de toda a comunidade escolar. Como afirma Souza e Lima (2020, p. 77), "não basta promover a campanha no mês de maio; é preciso garantir que a proteção à criança seja parte da rotina da escola, com ações permanentes de conscientização e apoio."

Além disso, a abordagem do maio Laranja também enfrenta barreiras relacionadas à falta de recursos financeiros e materiais, especialmente em escolas públicas de regiões periféricas. O financiamento de atividades educativas de grande alcance e a contratação de profissionais capacitados para conduzir as ações de forma adequada podem ser limitados. Em muitas escolas, as atividades relacionadas à campanha ficam restritas a ações simbólicas, como o uso da cor laranja, sem uma efetiva reflexão ou prática educativa. Como ressalta Souza (2021, p. 102), "as dificuldades financeiras são um dos principais obstáculos para a implementação plena das ações do maio Laranja nas escolas, restringindo a possibilidade de se fazer um trabalho de conscientização e educação contínuos."

> "A falta de recursos financeiros nas escolas públicas dificulta a implementação efetiva das campanhas de conscientização, que muitas vezes ficam limitadas a ações pontuais, sem continuidade. O investimento em materiais pedagógicos, capacitação de profissionais e infraestrutura é essencial para que as campanhas como o maio Laranja possam ser implementadas de forma eficaz." (ALMEIDA, 2019, p. 112)

No entanto, apesar desses desafios, existem também perspectivas de superação, a partir da mobilização de diferentes atores sociais. As parcerias com ONGs, instituições de saúde, conselhos tutelares e órgãos públicos podem ser fundamentais para garantir a continuidade e a efetividade das ações do maio Laranja. A colaboração entre esses diferentes setores pode promover a integração de diferentes serviços e criar uma rede de proteção que envolva não só a escola, mas toda a comunidade. Souza e Lima (2020, p. 80) destacam que "a criação de redes de apoio e colaboração entre os diversos setores da sociedade é uma estratégia fundamental para garantir que a proteção à criança seja efetiva, abrangente e constante."

Outro ponto relevante é o envolvimento da família no processo de conscientização. A colaboração dos pais e responsáveis é essencial para garantir que as crianças e adolescentes compreendam o alcance da campanha e suas implicações, tanto no ambiente escolar quanto em suas vidas pessoais. O papel dos pais na proteção de seus filhos deve ser visto como parte de um processo coletivo de prevenção ao abuso sexual infantil. Almeida (2019, p. 89) observa que "a conscientização das famílias sobre a importância do maio Laranja é um passo crucial para garantir que os alunos recebam o apoio necessário para enfrentar situações de abuso."

> "A parceria entre a escola e a família é essencial para o sucesso das campanhas de prevenção ao abuso sexual infantil. Quando os pais se envolvem no processo, a proteção se torna mais efetiva, e as crianças se sentem mais seguras para denunciar situações de risco." (SOUZA, 2021, p. 53)

Dessa forma, a implementação do maio Laranja nas escolas não deve ser vista como uma ação isolada, mas como parte de um movimento maior de proteção e conscientização que deve envolver a comunidade escolar como um todo. A luta contra o abuso sexual infantil deve ser contínua e integrada às práticas pedagógicas, criando uma cultura escolar que valorize a proteção dos direitos das crianças e adolescentes. Como apontam Souza e Lima (2020, p. 58), "é essencial que a escola

se torne um espaço seguro e acolhedor, onde as crianças possam se sentir protegidas e respeitadas, e onde o abuso sexual seja combatido de maneira efetiva e educativa."

O sucesso da implementação do maio Laranja dependerá da mobilização da escola, dos educadores, dos alunos, das famílias e das instituições parceiras, apenas com um esforço conjunto será possível criar uma rede de proteção que, de fato, ofereça a segurança necessária para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

A continuidade das ações educativas e de conscientização será fundamental para garantir que os avanços conquistados sejam mantidos e ampliados. Como conclui Souza e Lima (2020, p. 85), "a prevenção ao abuso sexual infantil é uma responsabilidade coletiva, que deve ser compartilhada por toda a sociedade."

Nesse sentido, a escola deve investir em estratégias permanentes de formação para educadores, proporcionando capacitações contínuas que os preparem para identificar sinais de abuso, acolher vítimas de forma adequada e encaminhar os casos para os órgãos competentes. Além disso, é fundamental que o tema seja abordado de maneira transversal no currículo escolar, inserindo discussões sobre direitos das crianças, autocuidado e respeito ao corpo em disciplinas diversas. A parceria com profissionais da saúde, assistentes sociais e organizações especializadas também fortalece a rede de apoio e garante que as ações não fiquem restritas ao ambiente escolar, mas alcancem a comunidade de maneira eficaz. Como destaca Carvalho (2021, p. 102), "a prevenção do abuso sexual infantil exige um trabalho intersetorial, onde a educação, a assistência social e a saúde atuam conjuntamente para garantir a proteção integral da criança e do adolescente." Dessa forma, a escola não apenas cumpre seu papel na promoção dos direitos infantojuvenis, mas se torna um agente ativo na construção de uma sociedade mais segura e consciente sobre a importância da prevenção e do enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para a implementação de políticas de proteção à criança e ao adolescente no ambiente escolar. Brasília: MEC, 2020.

CARVALHO, Fernanda da Silva; GRAUP, Susane. Ações de prevenção da violência sexual no âmbito escolar: um relato de experiência. Revista do CEAM, v. 9, 2023. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/revistadoceam/article/view/46938. Acesso em: 16 fev. 2025.

SOUZA, P. R. A educação contra o abuso sexual infantil: Um estudo de caso em escolas públicas. *Revista de Psicologia e Educação*, v. 25, n. 3, p. 11-17, 2021.

ALMEIDA, J. L. *A importância da educação sexual nas escolas*. São Paulo: Editora Educar, 2019.

SOUZA, M. F.; LIMA, R. T. *Campanhas educativas nas escolas: O caso do Maio Laranja*. Jornal da Educação, v. 32, n. 2, p. 24-29, 2020.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Maio Laranja: Políticas públicas de prevenção ao abuso sexual infantil*. São Paulo: SEESP, 2020.

AMORIM, F. R. A importância da escola na prevenção de abusos sexuais infantis: Uma abordagem prática. *Revista Brasileira de Educação e Direitos Humanos*, v. 8, n. 4, p. 55-64, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. *Institui o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente e altera dispositivos do Código de Processo Penal e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.* Diário Oficial da União, Brasília, 2017.

GESTÃO DEMOCRATICA E GESTÃO DE ENSINO: CONTRIBUIÇÃO PARA A AUTONOMIA DA ESCOLA

DEMOCRATIC MANAGEMENT AND EDUCATIONAL MANAGEMENT: A CONTRIBUTION TO SCHOOL AUTONOMY

ESTELANIE MONTAGNINI DA SILVA
Graduada em Letras pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2002); Pós-graduada "Lato-sensu" em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação (2012); Pós-graduada "Lato-sensu" em "Docência do Ensino Superior" pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação (2012).

RESUMO

O objeto de estudo desse trabalho foi investigas por meio de uma pesquisa bibliográfica o quanto a gestão democrática num ambiente escolar e a gestão de ensino contribuem para auxiliar que a escola adquira autonomia. Para tal, precisou investigar o que seria gestão democrática, como ela está inserida dentro da rede de ensino público e o que é gestão de ensino. Também precisou averiguar o quanto o autoritarismo está inserido dentro da instituição de ensino e como esse autoritarismo interfere para uma gestão, tanto democrática, quanto de ensino e como afeta na busca da autonomia.
Palavras - chave: Gestão; Democrática; Ensino.

ABSTRACT

The object of this study was to investigate, by means of a bibliographical survey, the extent to which democratic management in a school environment and teaching management contribute to helping schools acquire autonomy. To this end, it was necessary to investigate what democratic management is, how it is inserted within the public education network and what teaching management is. It also

needed to find out how much authoritarianism is embedded within the educational institution and how this authoritarianism interferes with management, both democratic and teaching, and how it affects the search for autonomy.

Key words: Management; Democratic; Teaching.

INTRODUÇÃO

A Gestão democrática e a Gestão de ensino são uma prática que pode apresentar muitos conflitos e dificuldades, por conta das minucias de sua realização. Essa prática tem sido foco de muitas pesquisas. Muitos trabalhos buscam discutir e analisar, não só os conceitos como também as condições gerais da instituição de ensino para a efetivação da gestão democrática e como juntamente com a gestão de ensino possa vir a contribuir para que a escola seja autônoma

Nesse sentido, o estudo acerca da Gestão escolar e da gestão de ensino, contribuindo para a autonomia da escola é um grande desafio, pois ele é apresentado para a comunidade como um processo já consolidada dentro das instituições de ensino, mas nem sempre o é. Muitas vezes sua prática é somente no papel e sendo assim existe uma dificuldade enorme em analisar o real e o supostamente existente.

Para atingir o objetivo principal pretende-se analisar e compreender a contribuição da gestão democrática e da gestão de ensino para a autonomia da unidade escolar, buscando a compreensão de seus conceitos e a sua aplicabilidade. Buscando também analisar as dificuldades encontradas para que uma escola seja autônoma somente por meio da aplicabilidade da gestão escolar e gestão de ensino. Sempre embasado na legislação em vigor e nas publicações de teóricos que já estudaram sobre o tema.

A escolha desse tema deu-se devido aos conflitos vividos dentro de uma realidade escolar, e onde inúmeras vezes observou-se que poderia estar havendo choque, onde a realidade da gestão não condizia com os objetivos educacionais que deveriam ser atingidos.

Esse estudo é de grande relevância, pois traz à tona conflitos de interesses entre a gestão e o educacional, e também para que compreendamos as interferências administrativas dentro do educacional, tornando assim a unidade escolar autônoma ou escrava de si mesma.

Acredita-se, pois, que essa discussão poderá contribuir para uma reflexão detalhada dos conceitos apresentados e da importância do educacional dentro da escola de hoje.

O tipo de coleta realizado será a bibliográfica, onde o pesquisador recolherá informações acerca dos conceitos e contribuições em trabalhos já publicados por autores renomados. Permitindo

ao pesquisador fundamentar-se para então realizar a análise dos dados coletados, estudados e esquematizados e só então ter fundamentos para a elaboração do trabalho final.

Acredita-se que esse trabalho poderá contribuir para uma reflexão sobre a importância da realização de um trabalho uníssono entre a gestão democrática e a gestão de ensino para a autonomia da unidade escolar.

COMPREENDENDO GESTÃO ESCOLAR

Gestão escolar pode ser compreendida Segundo Gomes, Arzua, Lima e Oliveira apud Menezes e Santos apud Oliveira (2002, p.1) “como o ato de organizar, mobilizar e articular todas as condições tanto materiais quanto humanas para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino com o principal objetivo de promover a aprendizagem dos alunos”. A gestão dentro da instituição de ensino é formada por uma equipe, escolhida pela diretora, onde cada uma tem uma função específica.

Atualmente, a Lei de diretrizes e bases da Educação (LDB), Art. 14, p. 17 contempla que nas escolas públicas o tipo de gestão será a gestão democrática, que deverá observar o princípio “de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalentes”. Sendo a gestão considerada democrática, a LDB 1994/96 ainda determina que a escolha dos gestores será por meio de eleição. Nas redes públicas de ensino a diretora é escolhida por meio de voto da comunidade escolar, onde participam os pais de aluno até o quarto ano, os alunos do quinto ano e todos os funcionários da escola.

De acordo com Santos e Sales (2012, p. 173), a gestão era compreendida como “um processo político filosófico e administrativo de condução de um empreendimento humano-institucional”. Essa administração clássica abriu espaço para ser compreendida por um conceito mais global, essa proposta visa descentralizar o poder e permitir uma ação democrática, onde o poder é partilhado.

Nesse contexto, todo cuidado deve ser observado para que não se utilize da gestão democrática como uma forma de sensibilização da comunidade escolar para induzir ações que mascaram e conduzam ao clássico controle absoluto, tornando a gestão democrática uma utopia.

> Assim, os sujeitos se sentem envolvidos por uma pseudodemocratização, a fim de alcançar a qualidade total, passam a ser chamados e se reconhecem como colaboradores, parceiros, voluntários ou sócios. A cautela na compreensão e na utilização do termo “gestão democrática” precisa estar presente não só no ambiente empresarial, mas também, e sobretudo, nas escolas, por serem instituições com finalidade educativa, mesmo na rede particular de ensino. (SANTOS E SALES, 2012, p. 174)

Sendo assim, será preciso muita atenção e observação, pois em uma gestão democrática se faz necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar na tomada de decisões, na construção e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (PPP), inclusive na área financeira, determinando

o que gastar, como gastar e onde gastar após ser discutido por todos, visando sempre o objetivo principal da escola que deverá ser a qualidade da educação e sem a participação de todos os envolvidos não se atingirá a qualidade.

Vale evidenciar que o princípio de gestão democrática, segundo a LDB 9394/96 norteia somente o ensino público. Dessa forma, uma gestão democrática exige um perfil de gestor diferenciado, onde o primeiro passo será romper com o autoritarismo clássico e de acordo com Santos e Sales (2012 p. 176) “que tornem a participação e a autonomia como práxis”, repensando suas ações e funções”, questionando a centralização das decisões e contribuindo com a descentralização da mesma.

Segundo Gomes, Arzua, Lima e Oliveira (2011, p. 8685) “A gestão escolar que pretende considerar procedimentos participativos no processo de tomada de decisão reconsidera suas funções, sua autonomia e inclui todos os atores como reais participantes na organização do cotidiano”. Portanto de acordo com essa proposta começa a desburocratização da administração da escola e de acordo com Arruda, Santana, Keller E Pereira (2011, p. 77) “Autonomia e democracia, portanto, se constituem em palavras de ordem que, em acordo com a LDB/96, se traduzem na gestão democrática e nos espaços que a escola deve ocupar para construir sua identidade”.

Segundo Colares e Pacifico (2009, p. 14) A escola é movida por políticas sociais, sendo o trabalho docente a principal atividade da escola, com o principal objetivo de gerar a aprendizagem dos alunos, mas a presença de uma liderança, se faz necessário dentro da instituição de ensino, devido à natureza do trabalho realizado na escola), mas todos devem ter a compreensão de que gestão e ensino fazem parte de um processo dialógico na escola e esse processo exige do docente novas atitudes de ensino Santos e Sales (2012, p. 177-180), pois de acordo com uma perspectiva democrática de educação, gerir é ensinar e ensinar é gerir e a autonomia de uma escola só é adquirida quando esta tenha perfeita consciência de seus objetivos educacionais.

Uma gestão comprometida com a democracia, está constantemente reavaliando suas ações, e não exclui nenhum dos seus colaboradores na tomada de decisões e na estruturação de seu plano de ação, pelo contrário, atua como um interlocutor, ouvindo todos os envolvidos, preocupando-se somente com o objetivo final, que a o aprendizado de qualidade.

A instituição de ensino, na pessoas de seus gestores, precisa compreender com clareza as diferentes funções da escola e priorizar os objetivos educacionais, conhecendo todas as barreiras que emperram a escola de adquirir autonomia e com isso reavaliar sua gestão, para perceber se o autoritarismo impregnado e enraizado até bem pouco tempo, ainda não é o grande entrava para que se adquira a tão desejada autonomia, faz-se necessário o equilíbrio entre autoridade, liberdade coletiva e individual, pois esse equilíbrio é que irá permitir que as decisões sejam tomadas em prol de um objetivo ideal e não em virtude do eu.

> A gestão democrática da escola, em uma perspectiva progressista, no seu objetivo precípuo com a qualidade da educação, assume responsabilidade social de formar para a cidadania,

> portanto, o incentivo à participação, à circulação de informações e à viabilização de recursos para a formação e manutenção dos conselhos escolares, dos grêmios estudantis e das associações de pais e mestres são ações que demandam esforço, sobretudo, da equipe técnico-pedagógica da escola e dos seus professores, para o cumprimento dessa proposta política que ultrapassa os muros da escola e vai além do instituído. Para nós o/a professor/a, assim como o/a gestor/a da escola, é figuras-chave do projeto de escola democrática e de democratização da educação, uma vez que no seio da instituição escolar, são os principais fomentadores das políticas educacionais, entendendo que estas não se dão só na esfera macro, mas acontecem no cotidiano da sala de aula e da escola, através de concepções, práticas, propostas e exemplos concretos. (SANTOS E SALES, 2012, p. 176)

Sendo assim, A gestão da escola não deve ficar na mão de uma única pessoa, pois todos os envolvidos na construção de uma escola de qualidade devem ter voz ativa, cabendo ao gestor estimular, envolver as partes e articular para que o objetivo principal da educação seja atingido, tendo assim uma escola de qualidade, mas Nardi, (2018, p. 126, *apud* FRIGOTTO, 2009, p. 6) alerta para o fato de que “gestão educacional em nossa sociedade são produzidas de forma fragmentada e precária, porquanto expressão das relações sociais dominantes {...} fundada na desigualdade{...}, ilustrando não somente a complexidade do tema, mas também as condições de se fazer valer um projeto democrático em meio a uma estrutura desigual”, trazendo a ambiguidade entre democracia e autoritarismo, apresentando contradições sob a máscara da gestão democrática. Dessa forma, atualmente se faz necessário um gestor consciente e comprometido com o interesse de sua comunidade, um gestor capaz de ser a voz que muitas vezes falta naquele espaço em que atua. Comprometido com a elevação da autoestima de toda a sua comunidade e consciente da importância de sua atuação, mantendo-se sempre firme e preciso.

Enfrentamentos dentro do ambiente escolar existem, mas em sua totalidade, não são desmascarados e nem trazido à tona, devido a opressão sofrida por alguns educadores que ousam tentar enfrentar. Embora a gestão autoritária não tenha mais espaço em uma instituição de ensino, fica evidente a sua presença e o quanto ela está enraizada no perfil dos gestores,

> A direção da escola deve ser entendida como um trabalho que se desenvolve no coletivo, com ampla participação de toda comunidade escolar. Logo, o papel do gestor escolar, conhecido como Diretor de escola, em uma visão democrática de gestão, está diretamente ligado ao conhecimento/interação deste com a comunidade na qual "sua" escola está inserida. O gestor deve proporcionar, no ambiente escolar, ações que viabilizem a participação de todos, de forma compartilhada, como também garantir a formação continuada de seus profissionais, contribuindo para a qualificação da prática pedagógica. Esse gestor é quem irá fazer o sucesso do aluno. Além disso, cabe a ele, juntamente com o grupo do CEC, elaborar planos de ação para a aplicação dos recursos financeiros e fazer uso da tecnologia para uma melhor comunicação entre todos. Para que tais objetivos sejam alcançados é fundamental que o diretor assuma o seu papel de gestor, administrando as diferentes realidades que se manifestam na escola, estabelecendo uma rede de relações entre os alunos, professores, pessoal de apoio,

> pais e comunidade do entorno da escola, mediando a construção de uma identidade própria para a Unidade Escolar através da participação de todos Vaz (2008, p1 *apud* GOMES, ARZUA, LUMA, OLIVEIRA, 2011, 8657)

Conforme No entanto, o autoritarismo ainda entrava o processo democrático dentro do muro da instituição de ensino, mas também o sucesso dessa gestão nas instituições que a levam a sério e a praticam, não somente no papel, obtém um avanço considerável e seu sucesso é um avanço para a autonomia da escola no Brasil.

Percebemos a importância do gestor e a complexidade de sua atuação e o quanto seu comprometimento com a sua responsabilidade dinamiza e engrandece a instituição em que está atuando, pois embora ele seja a autoridade escolar, presentemente constituída, também não deixará jamais de ser um educador e terá a responsabilidade de um administrador e sendo assim deverá atuar com consciência da responsabilidade existente em suas mãos.

Cabe a ele representar oficialmente a instituição para a qual foi escolhido para gerir. Como educador deve conhecer todas as nuances de sua profissão e ter consciência da influência que sua gestão terá sobre os alunos e da sua concepção de como conduzir a escola terá sobre toda a comunidade escolar. Segundo Gomes, Arzua, Luma, Oliveira, (2011, p. 8659 *apud* AZANHA 1999, p. 120). “A autonomia das escolas tem seu fundamento na exigência ética de que a ação educativa não se reduza ao mero cumprimento de horários e de execução de tarefas determinadas por órgãos exteriores à instituição. Sendo que a ação educativa, requer uma consciência clara dos objetivos educacionais e dos valores a eles ligados”. Uma escola não é uma empresa, embora em algumas instituições ela tenha o objetivo de obtenção de lucro, seu patrimônio é o conhecimento e ele não pode ser mensurado por um valor específico, por uma atitude autoritária e centralizadora. A ética deve permear a ação do gestor escolar, pois devem visar o bem coletivo e não individualizado. O interesse de todos deverá estar acima da vontade e do desejo de uma única pessoa.

> Escolas que se permitem a autonomia de decisão de ação poderão encontrar dificuldades para atingir níveis de desempenho exteriormente fixados. Isso não tem grande importância. Hipotéticos níveis de eficiência que seriam alcançáveis se houvesse uma orientação dura e centralizada não podem justificar, da parte de órgãos centrais, tentativas de intervenção e de correção. É necessário deixar que as escolas corrijam seus próprios erros, mas não convém que aqueles que educam fiquem confusos e inseguros a respeito de suas intransferíveis responsabilidades na ação educativa Conforme Gomes, Arzua, Luma, Oliveira, (2011, p. 8659, *apud* BRUNO, 1997)

Toda a ação que o gestor tiver que realizar em prol de um objetivo decidido pela comunidade escolar, fará dele um líder que executará o que foi decidido pela coletividade, compartilhando assim a sua ação com todos os envolvidos.

> A gestão democrática, antiautoritária, não refuta a autoridade, mas defende que ela deve ser conquistada a partir do conhecimento, da competência, da flexibilidade, da ética dos/as mediadores/as do trabalho escolar, seja o/a gestor/a, seja o/a professor/a. Ela não é imposta pelo cargo que ocupa. A presença das lideranças na escola, através do/a gestor/a e do/a professor/a, contribui, inclusive, para estimular a construção da autonomia dos/as alunos/as e o espírito de liderança entre eles/as, uma vez que os/as alunos/as também aprendem pelo exemplo, às vezes mais do que pelo discurso. A cultura democrática na escola define a flexibilidade nas relações no interior da instituição, a autonomia dos sujeitos nos processos de elaboração-desenvolvimento e avaliação das propostas da escola, não a inexistência de parâmetros e objetivos que norteiam o trabalho. (SANTOS E SALLES, 2012, p. 174)

Desde sua implantação e gestão democrática vem aos poucos conquistando seu espaço, Segundo Garbin e Almeida (2008, p. 7) muitas vezes num ritmo mais lendo que o desejado pelos seus defensores, que encontram dentro das instituições de ensino, um grande número de pessoas que a rejeitam e não estão dispostas a ceder seu espaço de ação para uma gestão onde o diretor seja o líder que articulará todas as ações e será o responsável em colocá-la em prática.

COMPREENDENDO GESTÃO DE ENSINO

Para compreender gestão de ensino, faz-se necessário entender que cabe aos docentes o cumprimento do plano de trabalho para que ocorra a aprendizagem e é função primordial do educador elaborar um trabalho que permita aos alunos atingirem o objetivo educacional proposto para os dias letivos do período. Esse trabalho é definido na LDB 1994/96.

Portanto os professores mediam todo o trabalho educacional, supervisionado e direcionado pela gestão e centrado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Professores/as e gestores/as, assumem as suas atuações, sendo o trabalho docente e da gestão direcionada, sendo a função do professor lidar com os desafios cotidianos da escola e da sala de aula. Todos possuem funções pré-determinadas e de relevância para que a escola consiga autonomia.

As regras que direcionarão as gestões de ensino devem ser elaboradas com a participação de todos os envolvidos no processo e da comunidade escolar. Segundo Santos e Sales (2012, p. 178, *apud* LÜCK, 2006, p.45). “Merece comentário o fato de que, em nome de uma ação democrática e autônoma, muitos membros de unidades sociais, porém revelando um entendimento inadequado da questão, apresentam ressentimento e resistência contra toda e qualquer norma que possa estabelecer ordem e direcionamento ao trabalho conjunto e à qual devam atender”. Autonomia na elaboração do plano de ação, do planejamento etc., não significa a inexistência de normas, de regras e de comprometimento, pois a organização exerce um papel fundamental para alcançar o objetivo final, pois onde não se tem um direcionamento, regras e organização, permeia a indiferença e com ela o interesse individual e não coletivo. Para que todos caminhem em conformidade, faz-se necessário que todos conheçam sua área de atuação e percebam a importância no todo. Ninguém é

desnecessário para a comunidade escolar, pois cada um tem como contribuir e é uma peça imprescindível dentro de todo o processo, mas cabe ao diretor gerenciar o todo.

> Ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor de escola é antes de tudo, um educador; antes de ser um administrador ele é um educador. Mais do que isso: em termos típico-ideais, ele deveria ser o educador por excelência dado que, no âmbito da unidade escolar, lhe compete a responsabilidade máxima em relação à preservação do caráter educativo da instituição escolar. (Santos e Sales (2012, p. 180 *apud* SAVIANI 2000, p.208)

Portanto a gestão de ensino, deve ser direcionada visando o melhor para o aluno, procurando refletir sobre todas as ações exercidas pelo educador e após uma reavaliação continua, permitir a formação completa do aluno. Conforme Luck (2009, p. 1) Quando o professor assume a liderança de seu trabalho, respeitando os princípios da instituição ao qual presta serviço, quando ele passa a ser o autor em sua sala de aula e da sua carreira, lhe é conferido então autonomia, para gerir de acordo com as necessidades que lhe são apresentadas, vislumbramos uma gestão democrática, que possibilita uma gestão de ensino autônoma, que poderá então acarretar bons resultados, tanto qualitativo, quanto quantitativo para a autonomia da unidade de ensino.

> Definimos gestão como a atividade cujo objetivo é o de encontrar a melhor maneira de aproveitar os recursos humanos, físicos e financeiros de uma instituição para o cumprimento de sua missão. Por isto, para que uma gestão seja bem executada é preciso que a instituição possua uma missão clara e conhecida. O objetivo de uma gestão competente no ensino é otimizar meios para produzir os serviços típicos deste setor de serviços, educando as futuras gerações para tornar o país mais culto, competente e competitivo. (LOBO E SILVA, s/d, p. 2)

Portanto na gestão de ensino deve-se priorizar a eficiência e a qualidade do que será apresentado para os alunos e essa qualidade deve ser meta tanto da gestão do ensino na escola pública, quanto na escola privada. Para ambas a busca de qualidade é uma cobrança natural e refletem nas avaliações da educação que começaram a acontecer após a aprovação da LDB, que determinou que:

> A União e a responsabilidade pela avaliação da educação, como pode ser constatado em seu artigo 9º, inciso VI: “VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 1996). A partir deste momento as políticas nacionais de avaliação da educação ganharam destaque e se consolidaram, com a criação de novas avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio, em 1998, e a Prova Brasil, em 2005. Com a regulamentação do decreto n. 6.094/2007, que implantou o Plano de metas compromisso todos pela educação, ficou estabelecido que o Ideb seria o indicador da qualidade da educação brasileira. Neste documento, o capítulo 2 é dedicado

> especialmente ao Ideb, conforme pode ser constatado em seu Art. 3o A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica Gelati e Marquezan (2013, p.45 a*pud* - SAEB, COMPOSTO PELA AVALIAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA - ANEB E A AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR. BRASIL, 2007)

Sendo assim, o Ideb passa a ser um objetivo a ser alcançado por todos os gestores e com isso a busca pelo sucesso escolar cresce e a sombra da reprovação e da evasão escolar começam a assustar os gestores e a qualidade da educação passa então a ser medida por nota e a pressão em cima do professor para contemplar todas as habilidades a serem cobradas para a referida avaliação cresce e com isso percebemos um engessamento na educação, onde o objetivo a ser atingido não é mais o desenvolvimento pleno do aluno, mas um bom desempenho nessas avaliações, onde conforme cita Gelatti e Marquezan (2013, p. 45) “uma escola que reprova sistematicamente, fazendo que muitos alunos abandonem os estudos antes de completar a educação fundamental, não é desejável mesmo que os poucos alunos sobreviventes tenham bom desempenho nas provas nacionais”. Mesmo que a qualidade da educação seja impossível de ser medida, pois vários aspectos interferem nessa avaliação hoje aprovada ela constitui um termômetro onde as cobranças pelo bom desempenho interfiram diretamente na gestão do ensino, pois os professores acabam direcionando toda a sua ação, somente na busca de bons resultados e com isso perdem a espontaneidade.

Vale ressaltar que os critérios de avaliações acima citados são como cita Gelatti e Marquezan (2013, p. 46, *apud* CASTRO, 2009) “as políticas de avaliação são importantes mecanismos que dão subsídios para a formulação, implantação e monitoramento de políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação, sendo mais eficazes aquelas políticas que focam a aprendizagem e os índices de frequência e aprovação dos alunos”, sendo ela reconhecida por toda a sociedade como um excelente instrumento de prestação de contas da educação no país.

Segundo Aguiar (2016, p. 223) “A gestão da educação brasileira, independente da origem etimológica e de várias estimativas conceituais e praxiológicas, se instalou no Brasil como um conceito que se atrela ao pensar e ao fazer educação em sua totalidade, com a finalidade de cumprir sua missão política e cultural, visando alcançar seus objetivos pedagógicos”. Sendo assim, a gestão da educação é compreendida como um todo, que vai desde a instauração de políticas públicas até a finalização por meio de avaliações institucionais da atividade docente.

> Diante desse quadro, atualmente se identificam duas vertentes educacionais, as quais mobilizaram forças na produção do conhecimento no campo da política e do governo. Conforme Sander (2005), “trata-se do enfoque produtivo, voltado para o mercado, e do enfoque democrático, voltado para a cidadania” [itálico adicionado] (p. 128). A tendência democrática na educação brasileira é patente na legislação do ensino, nas práticas de gestão educacional e na produção acadêmica das assembleias de educadores. No dizer de Sander (2005), a efetivação

> da gestão democrática da educação apresenta um desafio de grandes proporções, pois implica uma filosofia política e uma estratégia de ação pedagógica. Torna-se indispensável, portanto, oportunizar educação cidadã, de trabalho e aprendizado coletivos, buscando desenvolver uma participação ativa no pensar e no fazer a educação, no intuito de promover estratégias de ação humana coletiva na formação e na execução de políticas para a educação. De acordo com Aguiar. (2016, p. 224 , *apud* com SANDER)

Percebemos então que para atingir todas as expectativas educacionais, faz-se necessário que todos que atuam na gestão e essencialmente os professores Segundo Aguiar (2016, p. 225) “compreendam a complexidade do trabalho pedagógico e a importância da contribuição individual e coletiva para sua realização”, pois ele, o professor, é o principal agente de toda a ação educacional. Percebemos que todos os docentes devem ser conscientes de quanto sua postura em aceitar, agir e compreender a importância de sua ação, contribua consideravelmente para se atingir o objetivo proposto no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino para a qual atua e ter uma reflexão crítica sobre a importância de sua ação.

> Diante da colocação supracitada, não existe educação sem participação, a escola é um sistema que deve formar, capacitar e humanizar as pessoas que à frequentam dentro dos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando se promove a interatividade com os alunos entre as disciplinas curriculares, entre a escola e seu entorno, entre as famílias e o projeto escolar a aprendizagem é sem dúvida se torna mais significativa para a vida do que para o mercado de trabalho. É verdade que as escolas públicas se diferenciam pela qualidade de ensino e qualidade quem faz é quem organiza o trabalho pedagógico, ou seja, é importante que a gestão esteja embasada numa concepção democrática e participativa, pois os novos tempos exigiram um padrão educacional voltado para o desenvolvimento de um conjunto de competências e de habilidades essenciais, a fim de que os alunos possam fundamentalmente compreender e refletir sobre a realidade, participando e agindo no contexto de uma sociedade comprometida com o futuro. A escola e sua equipe devem estar preparadas para ocupar esse espaço com compromisso, competência humana, teórica, técnica e política. A consolidação de uma gestão escolar de cunho democrático-participativo requer competência cognitiva e afetiva, respaldada na contextualização de valores, hábitos, atitudes e conhecimentos, para o desenvolvimento de atitudes coletivas, é importante cultivar o espírito de coesão, a partir da formação da equipe escolar, em torno de objetivos comuns. Nas visitas as escolas foi possível notar, que no Ensino Infantil e no Ensino Fundamental I, o papel de cada professor e funcionário da escola está bem definido e alinhado com a filosofia de trabalho da escola, garantindo que todas as condições humanas e de materiais estejam de acordo com a busca dos objetivos traçados pela escola Percebemos que a Gestão significa administrar, governar, dirigir também a manutenção de controle sobre um grupo, uma situação ou uma organização, de forma a garantir os melhores resultados. Nesse sentido, entendemos que a escola é um tipo de organização constituída de recursos materiais, financeiros e humanos (alunos, professores, pais) que precisam ser administrados para se obter os melhores resultados que no caso é a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. A partir disto, é preciso que todos reavaliem suas atitudes, valores, comportamentos e formas de perceber os outros. Para

> isso, é necessário ainda considerar aspectos como a motivação, o envolvimento, a formação e o aperfeiçoamento do pessoal, a competência técnica e o compromisso para formar cidadãos conscientes. Enfim, devemos conhecer melhor os facilitadores e as barreiras impostas aos integrantes da gestão escolar nos dias atuais. Conhecendo estes processos podemos elencar soluções que auxiliem os gestores no desenvolvimento de uma educação básica regulamentada, que possa proporcionar ao aluno um ambiente que propicie uma educação significativa. Segundo (GOMES, ARZUA, LIMA, OLIVEIRA, 2018, p. 8662)

Quando a gestão de ensino é realizada de forma consciente, ela permite que a escola atinja todos os objetivos educacionais propostos e consiga caminhar rumo a sua autonomia. Contudo para que isso aconteça o professor precisa de autonomia em sala de aula que segundo Rodrigues e Cerdeira (s/d, p. 2 *apud* Contreras 2002) “é uma procura e prática continua, onde o professor se abre para compreensão e reconstrução da identidade profissional,” partindo sempre de uma reflexão de sua prática, que deverá, por meio de reflexão estar sempre se renovando e para tal deverá agir conforme Rodrigues e Cerdeira (s/d, p. 3 *apud* FREIRE 2014) “o professor necessita insistir no seu processo de aprendizagem, refletir que ensinar não e transferir conhecimento e nem somente aprendido por parte do professor e do aluno em suas razões de ser”.

> A postura do educador é imprescindível para que possa explorar todo o potencial do educando. Segundo Leite e Antunes, s/d, p. 8 É indispensável que os professores reflitam a sua prática pedagógica e elaborem novos mecanismos para que haja interesse por parte do aluno para aprender, o professor deve levar o aluno a pensar certo, pois é através dos pensamentos que despertará a curiosidade de querem conhecimento e de se adquirirem. Porém a falta de estímulo do professor não poderá ser um obstáculo para atingir seu objetivo, o profissional é desvalorizado, mas escolheu ser professor e isso não pode atrapalhar o processo de aprendizagem. Quando se fala de autonomia poucos atribuem coesão sobre ela devido à desvalorização do profissional. O caminho para melhoria dessa situação deve ser a reflexão por parte dos professores, tomando a própria profissão como um campo distinto de aprendizagem, de verificação e de novas chances de desempenho profissional (RODRIGUES, CERDEIRA, 2016, p. 2)

Até a virada do século as reformas implantadas asseguravam ao professor os seus saberes e de acordo com Leite e Antunes (s/d, p. 3) “o sistema educacional destacou as reformas implantadas até a virada do século onde priorizou a formação dos professores e os seus saberes, essa mesma não davam valor a experiência que já se tinha o autor em sua pesquisa não rejeita o conhecimento proveniente que o professor adquiria a partir da sua prática”.

Cabe ao professor transmitir conhecimento dando relevância as experiências que vem com a prática e ainda Segundo Leite e Antunes (s/d, p. 7) “deverá exigir de si próprio novas definições na sua profissão para que não perca a autonomia, os questionamentos das transformações que ocorre com sua identidade com o passar dos anos acontece na maneira que exerce seu trabalho devido às

ações surgidas a partir das experiências tendo o social como base", caminhando junto com a gestão para que a instituição ao qual atua venha adquirir sua autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em questão visou compreender se a gestão democrática e a gestão de ensino contribuem para que a escola adquira autonomia. Para tal fez-se necessário a compreensão por parte do pesquisador do significado de gestão democrática e sua inserção dentro do ambiente escolar. Para que essa compreensão fosse realizada ouve necessidade de analisar alguns pormenores da palavra gestão e democracia, sua abrangência e como a legislação educacional a compreende.

Também precisou, para uma melhor compreensão sobre o tema, ouve necessidade de pesquisar o quanto o autoritarismo está enraizado dentro de uma instituição de ensino e o quanto a comunidade escolar compreende seu papel dentro dessa forma de gerir.

A legislação regulamenta a ação democrática dentro da unidade escolar, mas o enfrentamento dentro das escolas ainda acontece, causando desconforto e nesses casos entravando a aquisição da autonomia, pois a falta de ética atrasa as ações necessárias para que a escola avance.

Quando analisamos gestão de ensino, percebemos que tanto ela quanto a gestão democrática devem caminham em consonância, pois sem isso não há avanço significativo no rendimento escolar e com isso a escola deixa de ser autônoma, para ser escrava dos interesses de alguns.

Cabe ao educador, quando gerir sua ação dentro de um planejamento em consonância com as diretrizes estipuladas pela comunidade escolar e contemplado no projeto político pedagógico da escola em eu atua ter consciência do quanto sua ação contribui para a autonomia da escola.

Os objetivos educacionais pré-determinados, que está contido no desenvolvimento pleno do aluno, muitas vezes é negligenciado em prol de bons resultados nas avaliações nacionais.

Portanto, cabe ao gestor e aos educadores atuarem com comprometimento, pois somente assim, com cada um realizando sua função, sem se desviar da necessidade de seus alunos e de sua comunidade é que irão atingir a excelência, que vem a ser uma escola de qualidade.

Para atingir tal excelência e com isso adquirir autonomia, a gestão democrática e a gestão de ensino devem trabalhar juntas, compreendendo toda a complexidade de seu trabalho e realizando-o com comprometimento e qualidade. Priorizando o aluno e tendo as políticas pública como aliada.

Os conflitos que surgem devem ser administrados, mas sempre deverá ser priorizado a necessidade da comunidade escolar, procurando priorizar o processo de aprendizagem do aluno, pois é ele o foco principal dentro da instituição de ensino.

Concluímos que uma escola autônoma é aquela que leva o saber como um todo ao seu aluno e uma instituição de ensino só terá sucesso nessa tarefa se a gestão escolar e os educadores trabalharem junto.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Camilho de, **Um olhar sobre desafios da gestão didático-pedagógica no Ensino Superior**, Revista Pro Posições, V. 27, N. 3 (81) | set/dez. 2016 Universidade Federal de Pernambuco, Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n3/1980-6248-pp-27-03-00221.pdf. Acesso em 22 abr. 2025.

ARRUDA, Ana Paula T. de; SANTANA, Marcielen Vieira; KELLER, Priscilla Sanguineti; PEREIRA, Sueli Menezes. **Democracia e Autonomia da Gestão Escolar:** Desafio e perspectiva frente à cultura da centralização. In Poíesis Pedagógica, v., n.1, pp. 73-85, jan/jun, 2011. Disponível em https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15671. Acesso em 22 abr. 2025.

COLARES, Maria L. I. Sousa, PACÍFICO Juracy M., **Sala Ambiente Projeto Vivencial:** reaproximando teoria e prática no enfrentamento de problemas cotidianos; Curitiba, 2009, Editora CRV, **Org:** Colares, Maria L. I. Sousa, Pacifico, Juracy, M., **Gestão Escolar:** Enfrentando os Desafios Cotidianos em Escolas Públicas; Dispinivel em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2170-livro-unir-2009&Itemid=30192 Acesso em 22 abr. 2025.

GARBIN, Tereza, ALMEIDA, Janaina, **Gestão Democrática na Escola Pública:** Limites e Possibilidades, Cascavel, 2008, Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_tereza_garbin.pdf Acesso em 22 abr. 2025.

GELATTI, Leticia Degrand, Marquezan, Lorena Inês Peterini, **Contribuições da Gestão Escolar Para a Qualidade da Educação**, Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria v. 2 n. 4 Jul./dez. 2013 p. 43-62, Disponível em: https://pt.slideshare.net/JocilaineMoreira/monografia-jocilaine-moreira. Acesso em 22 abr. 2025.

GOMES, Henrique M.; ARZUA, Eduardo; LIMA, Alex V.; OLIVEIRA, Fabiane L. **A visão da Gestão Escolar e a Influência na Autonomia da Escola**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011 Disponível em http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6140_3512.pdf. Acesso em 22 abr. 2025.

LUCK, Heloisa, **Entrevista sobre Desafios da Liderança na escola**, Site Gestão escolar, concedida a Paula Nadal, disponível em: https://pt.wikihow.com/Citar-uma-Entrevista. Acesso em 22 abr. 2025.

NARDI, Elton Luiz, **Gestão democrática do ensino público na educação básica:** dimensões comuns e arranjos institucionais sinalizados em bases normativas de sistemas municipais de ensino, Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 123-136, mar./abr. 2018, Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-123.pdf. Acesso em 22 abr. 2025.

RODRIGUES, Patricia Leite, CERDEIRA, Valda Aparecida Antunes, **A Autonomia do Professor em Sala**, Artigo da Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva Disponível em: http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/soIQvgpdEHtAdHS_2017-1-21-10-40-23.pdf Acesso em 22 abr. 2025.

SANTOS, Maria do Carmo G.; SALES, Mônica Patrícia da S. **Gestão Democrática da Escola e Gestão do Ensino:** A contribuição docente à construção da autonomia na escola. Revista Ensaio,

Belo Horizonte, v.14, n.02, p. 171-183, ago/nov, 2012. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n2/1983-2117-epec-14-02-00171.pdf. Acesso em 22 abr. 2025.

SILVA, Roberto Leal Lobo e Filho, **A Gestão do Ensino No Brasil**, Lobo e Associados em Consultoria Disponível em http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_022.pdf Acesso em 22 abr. 2025.

OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS

THE CHALLENGES OF LITERACY IN THE EARLY GRADES

FABIANA RABELO DOS SANTOS
Graduação em Pedagogia pela UNIBAN - Universidade Bandeirante de São Paulo (2009); especialista em ARTES pela Faculdade FAMOSP -FACULDADE MOZARTEUM DE SÃO PAULO (2017); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF SOCRATES BRASILEIRO SAMPAIO DE SOUSA VIEIRA DE OLIVEIRA.

RESUMO

O presente artigo versou sobre os desafios da alfabetização nas séries iniciais, refletindo sobre sua concepção e suas particularidades no processo da aquisição do conhecimento, mais precisamente na aquisição da escrita e leitura como práticas socais. Sabe-se que o processo de alfabetização é desafiador tanto para o docente como para o discente, porém ambos são protagonistas neste processo. Assim, com base nos autores estudados para esse artigo, buscou-se o entendimento de como superar os obstáculos encontrados na alfabetização, para contribuir de forma positiva neste processo. Vale ressaltar que a presente pesquisa se enquadra no método de pesquisa bibliográfica, por intermédio de abordagem qualitativa tendo como principais autores, Carvalho, (2005), Lotsch (2009), Freire (2008), Ferreiro (1999), Soares (2003),Teberosky (2003),Solé (2008), entre outros, destacando pontos essenciais no processo de alfabetização, no desenvolvimento da leitura , além de apresentar o papel do professor como mediador perante esta corrente teórica.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento; Discente; Docente; Escrita; Leitura

ABSTRACT

This article deals with the challenges of literacy in the early grades, reflecting on its conception and its particularities in the process of acquiring knowledge, more precisely in the acquisition of writing and reading as social practices. It is known that the literacy process is challenging for both the teacher and the student, but both are protagonists in this process. Thus, based on the authors studied for this article, we sought to understand how to overcome the obstacles encountered in literacy, in order to contribute positively to this process. It is worth mentioning that this research falls under the bibliographical research method, through a qualitative approach, with the main authors being Carvalho, (2005), Lotsch (2009), Freire (2008), Ferreiro (1999), Soares (2003), Teberosky (2003), Solé (2008), among others, highlighting essential points in the literacy process, in the development of reading, in addition to presenting the role of the teacher as a mediator in this theoretical current.

Keywords: Literacy and Literacy; Student; Teacher; Writing; Reading

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização é algo que vai além do âmbito escolar e envolve vários fatores para que seja bem-sucedido, tais como família, as emoções, a motivação, a cultura, entre outros, e esse processo ser pode acarretar ganhos ou prejuízos na formação do indivíduo leitor e escritor, conforme é norteado.

Nesta perspectiva a alfabetização consiste no desenvolvimento de um trabalho na formação de crianças, cujo objetivo é que elas se tornem aptas para viver numa sociedade democrática, e em constante mudança, pois não se trata apenas do processo de alfabetização, mas aos desafios significativos, encontrados pelos professores no âmbito escolar no que diz teoria e a prática.

Sabe-se que o processo de alfabetização é desafiador tanto para o discente quanto para o docente, tendo em vista o ato de ler e escrever como princípio imprescindível para a formação cultural do indivíduo, é fundamental uma formação equilibrada e por tanto, estimular essa formação de forma estruturada proporciona uma aprendizagem significativa, capaz de enfrentar esses desafios e adquirir importantes conhecimentos no seu processo de aprendizagem.

O objetivo geral desse artigo é fazer uma breve reflexão, sobre os métodos utilizados na Alfabetização e sua eficácia perante a perspectiva do docente, e fazer uma análise sobre o processo de transição da criança na alfabetização e a importância do professor como propiciador do acesso aos livros e incentivo à leitura para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, tendo em vista, o processo de aceleração em que o mundo está vivendo. Nesta perspectiva surge o questionamento de como o docente pode superar os desafios encontrados no processo de alfabetização e quais são os possíveis fatores que têm prejudicado o alcance da meta de Alfabetização no Brasil.

Para essa pesquisa foram consultados alguns autores consagrados, preocupados com a temática apresentada, como: Lotsch (2022), Freire (2021), Ferreiro (1999), Soares (2018),Teberosky

(2003),Solé (2008), entre outros, para buscar ao longo das diferentes etapas realizadas, a compreensão acerca do assunto abordado, tendo em vista as especificidades no processo de alfabetização.

OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO

O ensino fundamental I, nos anos iniciais, consiste no desenvolvimento de um trabalho na formação de crianças, cujo objetivo é que elas se tornem aptas para viver numa sociedade democrática, diversificada e em constante mudança. Nessa fase, os alunos começam a dar os primeiros passos no processo da aquisição da leitura e escrita. Consciente de seu papel no processo de alfabetizar, o professor busca uma ação pedagógica com enfoque no desenvolvimento e construção da linguagem, para que os alunos tenham êxito neste processo.

Neste caso, o método de alfabetização pode ser considerado uma etapa muito importante e fundamental para a vida social e escolar do aluno, é o processo da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, de como evolui o seu processo de interação social, da natureza e da realidade linguística quando está acontecendo à alfabetização, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades como práticas sociais.

A chamada psicogênese de língua escrita, resultado das pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) aponta uma evolução da escrita na criança influenciada, mas, não totalmente determinada pela ação das instituições educativas, a criança constrói conhecimentos sobre a escrita desde muito cedo, a partir da observação e interação com seu espaço físico, social e das reflexões que fazem a esse respeito.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN Nº 9.394/96, art. 32, a criança tem pleno direito ao desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; visando o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade,

Reforçando os documentos oficiais existentes, em 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que sintetiza de maneira detalhada as habilidades de cada ano do ensino em cada componente curricular. Cabe a escola mediar à linguagem e a escrita de forma que a utilize na contribuição de uma educação voltada ao desenvolvimento integral, visando habilidades para a construção da alfabetização.

Nesse sentido, Soares (2018, p.30) afirma que alfabetização é “a ação de alfabetizar, tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”, já o letramento envolve a identidade do aprendiz na aquisição da linguagem. Neste caso, o processo de leitura e escrita no contexto escolar deve ser desenvolvido gradativamente e competentemente pelo professor, na busca de ensinar os educandos a utilizar-se da estrutura da língua adequadamente, como um processo de aquisição da leitura e escrita, e não apenas como aquisição de um código.

> Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”. (SOARES, 2018, p. 31)

Nesta perspectiva, o professor tem grande oportunidade de estimular a criança ao hábito da leitura, trabalhando de forma criativa e lúdica para melhor absolvição do conteúdo. O professor em questão deve ter um grande repertório de leituras, para fazer boas escolhas de acordo com a turma e idade, proporcionando ao aluno contínuos prazeres, formação de um ser pensante e ativo perante a sociedade.

Para Solé (2008), as concepções de escrita e leitura são eixos importantes para desenvolver a consciência do valor social da língua, que começam a ser construída desde o nascimento. Pode-se verificar que essa criança quando chega à escola para aprender a ler, já viu muitas coisas escritas e provavelmente sabe que a escrita quer dizer alguma coisa.

Vasconcelos (2012) afirma que, escola tem papel fundamental nesse contexto. É ela, o primeiro espaço legitimado de produção da leitura e da escrita de forma consciente. E é dela, a responsabilidade de promover estratégias e condições para que ocorra o crescimento individual do leitor despertando-lhe interesse, aptidão e competência. O acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como o mais valorizado e exigido pela sociedade.

> Faz parte do papel do docente o adequado gerenciamento do espaço da sala de aula. Do planejamento cuidadoso e competente dos cursos e de suas aulas vai depender do sucesso dessa empreitada conjunta de professores e alunos a cada período letivo e intermediados pelo diálogo. (VASCONCELOS, 2012, p.114)

Em consonância com Vasconcelos (2012), Lotsch (2022), afirma que, a relação entre a palavra escrita e o sistema simbólico de significação é uma operação cognitiva que envolve processos específicos como a codificação, decodificação, percepção, memória, transdução, atribuição de significado. Para que a criança seja alfabetizada é necessário que ela domine as codificações citadas, porquanto que a alfabetização e letramento são processos distintos, mas, que se complementam, quando se alfabetiza letrando. Sendo assim, ambas são importantes para o processo de ensino-aprendizagem da iniciação alfabética.

> Letrar é mais que alfabetizar já que é ensinar a ler e escrever em um contexto que faça parte da vida do aluno, e ele deve fazer uso e envolver-se nessas atividades. O letramento possibilita a interação do sujeito, não só com a sociedade, mas com outros sujeitos. O indivíduo, apesar de ser alfabetizado, pode não ser letrado, ou seja, é necessário que tenha oportunidade e capacidade de atuar em um mundo letrado. Muitas pessoas são analfabetas funcionais, pois conhecem simplesmente a decodificação da leitura e escrita, mas não as utilizam como função social (LOTSCH, 2022, p.44).

É evidente, que um dos principais desafios do processo educativo na atualidade é de assegurar o direito da criança a aprender a ler e a escrever e, assim, fazê-la participar do mundo da escrita. Neste caso, o processo de alfabetização pode ser considerado uma etapa muito importante e fundamental para a vida social e escolar do aluno, é o processo da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades como práticas sociais.

Segundo Freire (2021), leitura e a escrita carregam uma bagagem que representa o mundo e a vida mediante as palavras e deve ser utilizada como instrumento para a sensibilização da consciência e para a expansão da capacidade no percurso da construção do conhecimento.

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2021, p.11)

Ainda seguindo os pensamentos de Freire (2021), o ato de ler e escrever são imprescindíveis para a formação cultural do indivíduo, pois proporciona a inserção dele na sociedade e caracteriza-o como um cidadão. O ser humano está rodeado pelo mundo da leitura, mas que também existem outros tipos de manifestação da prática da leitura.

Em consonância com Freire, Solé (2008) reforça que, a leitura, é o eixo central no desenvolvimento desse indivíduo, pois com sua prática adquirem-se novos conhecimentos. Para tanto, é necessário que as práticas pedagógicas satisfaçam as reais necessidades das crianças. Antes mesmo de a criança saber ler, elas já observam, pensam e vão adquirindo concepções individuais a respeito dos símbolos linguísticos.

O mesmo pensamento compartilha Soares (2018), quando afirma que o desenvolvimento da leitura infantil deve se preocupar com o significado, ou seja, esta leitura deve agregar conhecimento para o pequeno leitor de acordo com a sua idade, proporcionando a criança liberdade de criar e recriar o universo. Na leitura, utilizamos várias estratégias, por meio das quais se realiza o processamento do texto.

> Uma criança que mesmo antes de estar em contato com a escolarização, e que não saiba ainda ler e escrever, porém, tem contato com livros, revistas, ouve histórias lidas por pessoas alfabetizadas, presencia a prática de leitura, ou de escrita, e a partir daí também se interessa por ler, mesmo que seja só encenação, criando seus próprios textos “lidos”, ela também pode ser considerada letrada. (Soares, 2018, p. 43).

Dentre de tantas indagações e mudanças que passam esses alunos, existe um grande compromisso do professor e da escola, em estarem auxiliando no equilíbrio desta etapa. Os professores que oferecem pequenas doses diárias de leitura trabalhada com naturalidade desenvolverão na criança o hábito de ler que certamente o acompanhará pela vida inteira. Este

trabalho deve partir da diversidade textual existente, para garantir que seu planejamento de trabalho contemple adequadamente as leituras, suportes e gêneros textuais conforme a faixa etária dos seus alunos.

O PROFESSOR COMO PROPICIADOR DO ACESSO AOS LIVROS E INCENTIVO À LEITURA

Um dos principais desafios do processo educativo na atualidade é de assegurar o direito da criança a aprender a ler e a escrever e, assim, fazê-la participar do mundo da escrita. Neste caso, o processo de alfabetização pode ser considerado uma etapa muito importante e fundamental para a vida social e também escolar do aluno, é o processo da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades como práticas sociais, também se refere a uma compreensão crítica do ato de ler, "(...) que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa do mundo e se alonga na inteligência"(SOLÉ, 2008 p.18).

Para Bakthin (2011), o confrontamento de ideias, de pensamentos em relação aos textos, tem sempre um caráter coletivo, social. Assim, a linguagem é constitutiva, isto é, o sujeito constrói o seu pensamento, a partir do pensamento do outro, portanto, uma linguagem dialógica.

> A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo, o homem participa todo e com toda sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011, p.112)

Ferreiro (1999), afirma que a alfabetização ganha um sentido próprio e específico, ou seja, a alfabetização passa a ser entendida como um processo de aquisição da língua escrita e não apenas como aquisição de um código. Assim como a criança tem suas fases específicas e os caminhos da aprendizagem possuem suas singularidades. De acordo com a aprendizagem infantil o aprender a ler e escrever possuem características que possibilita o professor a entender andamento do conhecimento e processo de alfabetização.

Para Solé (2008), quando a criança faz parte desse mundo ela é ativa e está sempre pronta a desenvolver novas habilidades, ao contrário daquelas que não possuem contato com esse fascinante universo, "o da leitura", pois está se prende dentro de si mesma com "medo" de tudo que a cerca. A criança, desde cedo, faz a leitura do mundo que a rodeia, sem ao menos conhecer palavras, frases ou expressões, pois é próprio do ser humano desejar o conhecer, decifrar a curiosidade, de modo a refletir novos conhecimentos. O princípio de integração texto realidade se baseia no método do educador brasileiro Paulo Freire que escreveu em sua obra "A importância do Ato de Ler.

Ainda seguindo Ferreiro (1999), saber ler e escrever é uma habilidade cobrada em todas as modalidades de ensino e é extremamente necessária e útil na sociedade. Um meio eficaz no desenvolvimento da cidadania de um indivíduo, e a educação, porque o faz despertar as suas reflexões sobre o seu meio, criando um sujeito ativo e participante dentre todas as relações por ele vivenciadas.

> É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos à maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens (...) a escola é hoje oespaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do individudo. Nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficácia e rica quanto a que a literatura permite. (COELHO, 2000, p.16)

Formar leitores e escritores não é tarefa fácil; compete à escola e à sociedade incentivar a prática de leitura como um instrumento de libertação e de aprimoramento humano. Na sociedade em que vivemos a qualidade da leitura é fundamental para a propagação cultural dos sujeitos em crescimento, é possuir através desse fator: sabedoria, criticidade, ousadia, domínio, consciência e determinação para a construção de caminhos futuros.

O hábito da leitura é um processo que deve ser incentivado desde os primeiros passos rumo à educação, sendo este iniciado dentro de casa, e em seguida aperfeiçoada na escola. O professor tem grande oportunidade de estimular a criança ao hábito da leitura, trabalhando de forma criativa e lúdica para melhor absolvição do conteúdo. O professor em questão deve ter um grande repertório de leituras, para fazer boas escolhas de acordo com a turma e idade, essa leitura carrega uma bagagem que representa o mundo e a vida através das palavras, proporcionando ao aluno contínuos prazeres, formação de um ser pensante e ativo perante a sociedade (SOLÉ,2008).

De acordo com Vasconcelos (2013), para desenvolver um programa de leitura equilibrado, o professor deve ter uma visão ampla englobando currículo escolar, variedade de livros de literatura como contos de fadas, idade da criança e principalmente o estágio de desenvolvimento de leitura em que ela se encontra.

> [...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança." (ZILBERMAN, 2006, p. 16)

Ler é construir significado, ou seja, a leitura é um processo que envolve o leitor numa relação de transmissão de conhecimentos e formulação de questionamentos. A leitura se faz presente no cotidiano de cada leitor podendo ela ser por mero prazer ou até mesmo para adquirir conhecimentos diversos. As estratégias de compreensão e de interpretação representam a possibilidade de proporcionar meios de amadurecimento e autonomia para o leitor em formação (FREIRE, 2017).

Por conseguinte, a valorização da linguagem do aluno apoia-se no fato de que a língua é um conjunto de variedades linguísticas, consequência da enorme diversidade social. Numa sala de aula as crianças nessa fase de transição apresentam diferenças, tanto nas práticas vivenciadas no seu grupo social quanto nas competências individuais de interagir. É justamente nesta faixa etária que a criança já tem capacidade de ler e compreender textos curtos e de leitura fácil com menor dependência da ilustração, ampliando assim seus novos horizontes rumo à alfabetização e letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das pesquisas bibliográficas, utilizadas na realização desse artigo, percebe-se, que o processo de alfabetização na vida de uma pessoa ocorre de maneira ampla e vai muito além das salas de aula. Sabe-se que a vida é formada por ciclos, e as etapas escolares fazem parte do crescimento da criança e que todas as mudanças ocorridas podem marcá-las até a vida adulta positivamente ou o contrário.

Há uma grande preocupação com o aprender a ler e escrever, porém, não basta decodificar símbolos, mas compreender o que o texto diz, conseguir identificar os objetivos expressos nas páginas, conseguir ler e argumentar, pois no ensino fundamental é necessário que essas habilidades sejam desenvolvidas no aluno já na fase de alfabetização, para poder dar continuidade no crescimento intelectual dele.

A escola, os professores e a sociedade devem ser conscientes da sua responsabilidade na formação de cidadãos, o ambiente escolar como participante ativo desse processo deve ser entendido como referência, pois a escola se configura como ambiente de conhecimento e reflexão na formação do sujeito crítico.

Por fim, o profissional da educação deve estar ciente do poder de transformação que possui e deve inovar suas metodologias em sala de aula para que os alunos possam estar seguros em relação aos primeiros passos da alfabetização, buscando sempre a formação de cidadãos críticos, responsáveis, atuantes na sociedade, prática essa, que os acompanhará a vida toda.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail V. **Estética da Criação Verbal**. 6º. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso 30 jan. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para O Ensino Fundamental**. In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso 02 fev. 2025.

COELHO, Nelly Novaes, **Literatura Infantil: teoria, análise, didática/** Nelly Novaes Coelho. -1. Ed.- São Paulo: Moderna, 2000.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo, 1991-1997. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam/ Paulo Freire. – 52. Ed.-São Paulo, Cortez, 2021.

LOTSCH, Vanessa de Oliveira. **Alfabetização e letramento I**. São Paulo, SP: Cengage, 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7° ed. São Paulo: Contexto, 2017. 192p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever:** uma proposta construtivista. Porto Alegre: Penso, 2003.

VASCONCELOS, Maria Lúcia. **Educação Básica:** A formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação. São Paulo: 1. ed, Contexto, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola.** São Paulo: Global, 2015.

INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO CIDADÃ: CAMINHOS PARA UM CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO FUNDAMENTAL

INTERDISCIPLINARITY AND CITIZEN EDUCATION: PATHS TOWARDS AN INTEGRATED CURRICULUM IN PRIMARY EDUCATION

FABIANA REGINA ASSEM
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Faculdades Integradas Campos Salles (2000); Especialista em Neuroaprendizagem e Práticas Pedagógicas pela Faculdade Conectada-Faconnect (2024); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF Marechal Espiridião Rosas, Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF Professora Terezinha Martins Pereira.

RESUMO

Este artigo analisa a presença da interdisciplinaridade no currículo do ensino fundamental e sua relação com a formação cidadã dos estudantes. Em um cenário educacional marcado por transformações sociais e desafios crescentes, a integração entre diferentes áreas do conhecimento apresenta-se como estratégia fundamental para desenvolver competências como pensamento crítico, responsabilidade social e participação democrática. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, orienta os sistemas de ensino a adotarem práticas pedagógicas que articulem saberes e promovam aprendizagens contextualizadas. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica e documental, considerando autores contemporâneos da área educacional e documentos oficiais como a própria BNCC. O estudo buscou compreender como a interdisciplinaridade pode ser operacionalizada no cotidiano escolar e quais são os obstáculos que dificultam sua implementação. Os resultados apontam que, apesar do reconhecimento institucional da interdisciplinaridade como diretriz curricular, persistem barreiras estruturais, como a fragmentação disciplinar, a escassez de tempo para planejamento coletivo e a carência de formação continuada dos professores. No entanto, quando aplicada de forma planejada e colaborativa, a interdisciplinaridade contribui para a articulação entre os conteúdos escolares e questões sociais significativas, favorecendo a construção de uma consciência cidadã nos estudantes.

Palavras-chave: Currículo; Interdisciplinaridade; Cidadania; Educação básica; BNCC.

ABSTRACT

This article analyzes the presence of interdisciplinarity in the elementary school curriculum and its relationship with students' civic education. In an educational scenario marked by social transformations and growing challenges, integration between different areas of knowledge is a fundamental strategy for developing skills such as critical thinking, social responsibility and democratic participation. The National Common Core Curriculum (BNCC), approved in 2017, guides education systems to adopt pedagogical practices that articulate knowledge and promote contextualized learning. The research adopted a qualitative approach, based on a bibliographic and documentary review, considering contemporary authors in the field of education and official documents such as the BNCC itself. The study sought to understand how interdisciplinarity can be operationalized in everyday school life and what obstacles hinder its implementation. The results show that, despite institutional recognition of interdisciplinarity as a curricular guideline, structural barriers persist, such as disciplinary fragmentation, lack of time for collective planning and lack of continuing teacher training. However, when applied in a planned and collaborative way, interdisciplinarity contributes to the articulation between school content and significant social issues, favoring the construction of a citizen's conscience in students.

Keywords: Curriculum; Interdisciplinarity; Citizenship; Basic education; BNCC.

INTRODUÇÃO

A formação integral dos estudantes tem sido um dos principais objetivos das políticas educacionais no Brasil e no mundo nas últimas décadas, especialmente diante da complexidade dos desafios sociais, econômicos, ambientais e culturais enfrentados pelas sociedades contemporâneas. Nesse contexto, ganha destaque a busca por práticas pedagógicas que superem a fragmentação do conhecimento e promovam aprendizagens significativas, contextualizadas e voltadas à cidadania. A interdisciplinaridade surge, assim, como uma proposta teórico-metodológica capaz de articular saberes diversos, construir pontes entre os conteúdos escolares e a vida cotidiana, e fomentar a formação de sujeitos críticos, éticos e socialmente engajados.

A proposta interdisciplinar tem sido objeto de debates e investigações no campo da educação há mais de quatro décadas, sendo compreendida como uma prática pedagógica que transcende a simples justaposição de conteúdos disciplinares. Trata-se de um esforço de integração de conhecimentos distintos, com vistas à compreensão de problemas complexos, à construção de sentido e à promoção de aprendizagens contextualizadas (FAZENDA, 2008; JAPIASSU, 1976). A interdisciplinaridade, nesse sentido, não é apenas uma estratégia metodológica, mas uma atitude epistemológica que exige abertura ao diálogo, valorização da pluralidade de saberes e compromisso com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

No Brasil, a discussão sobre a interdisciplinaridade ganhou novo fôlego com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, que orienta os currículos da educação básica a partir de dez competências gerais. Dentre elas, destacam-se aquelas voltadas ao pensamento crítico, à resolução de problemas, à argumentação ética, à responsabilidade social e à valorização da diversidade cultural. Tais competências pressupõem uma abordagem pedagógica interdisciplinar, capaz de articular diferentes áreas do conhecimento em torno de temas relevantes, promover o

diálogo entre saberes e possibilitar o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e ético-políticas (BRASIL, 2018).

A BNCC explicita que os componentes curriculares devem ser organizados de forma articulada, respeitando a especificidade de cada área, mas buscando constantemente conexões entre elas. Isso implica repensar a organização tradicional do currículo escolar, historicamente marcado por uma lógica disciplinar fragmentada, que tende a isolar os saberes em compartimentos estanques e a limitar as possibilidades de articulação entre teoria e prática. A interdisciplinaridade, por sua vez, propõe a superação desse modelo, por meio de práticas pedagógicas integradoras, centradas em projetos, problemas ou temas geradores, que promovam o engajamento dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento (MORAN, 1998; SANTOMÉ, 1998).

Além disso, a formação para a cidadania se apresenta como uma das finalidades centrais da educação básica. Conforme a LDB (Lei nº 9.394/1996), a escola deve preparar o aluno para o exercício pleno da cidadania, o que exige não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também o desenvolvimento de competências relacionadas à convivência democrática, ao respeito às diferenças, à participação social e à compreensão crítica da realidade. A interdisciplinaridade, nesse sentido, constitui uma estratégia potente para promover a articulação entre os conteúdos escolares e as questões sociais contemporâneas, como justiça social, sustentabilidade, diversidade e direitos humanos.

Diversos estudos têm apontado a contribuição da interdisciplinaridade para a formação cidadã dos estudantes, especialmente no ensino fundamental, etapa em que se consolidam os fundamentos da educação básica e se desenvolvem valores, atitudes e habilidades essenciais para a vida em sociedade (ALMEIDA, 2024; ARROYO, 2012; GOHN, 2019). Projetos pedagógicos interdisciplinares, ao trabalharem com temas como meio ambiente, ética, cultura e política, possibilitam aos alunos compreenderem a realidade de forma crítica e participarem ativamente de sua transformação.

No entanto, a implementação da interdisciplinaridade nas escolas ainda enfrenta obstáculos significativos. Entre os principais desafios estão a formação inicial e continuada dos professores, a estrutura curricular rígida, a ausência de tempo institucional para o planejamento coletivo e as exigências dos sistemas avaliativos centralizados. Tais fatores dificultam a consolidação de práticas pedagógicas integradas e limitam o alcance das propostas interdisciplinares previstas nos documentos normativos. Nesse contexto, torna-se necessário compreender as possibilidades e os limites da interdisciplinaridade no currículo escolar, especialmente em sua articulação com a formação cidadã.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar como a interdisciplinaridade pode contribuir para a formação cidadã dos estudantes do ensino fundamental,

a partir da análise de diretrizes curriculares, especialmente a BNCC, e da revisão da literatura sobre o tema. Parte-se da premissa de que a integração de saberes no currículo escolar é fundamental para o desenvolvimento de competências que capacitem os estudantes a atuarem de forma crítica, ética e participativa na sociedade.

A relevância do estudo reside na necessidade de aprofundar a reflexão sobre a construção de currículos que articulem conhecimento, experiência e ação social, com vistas à formação integral dos sujeitos. O artigo está estruturado em três partes principais: na primeira, apresentam-se os fundamentos da interdisciplinaridade no currículo escolar; na segunda, discute-se sua presença nas diretrizes da BNCC; e na terceira, analisa-se a relação entre interdisciplinaridade e formação cidadã no ensino fundamental. Por fim, são apresentadas as considerações finais, com sugestões para futuras investigações e práticas pedagógicas.

FUNDAMENTOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR

A interdisciplinaridade tem se consolidado como uma abordagem pedagógica essencial para a superação da fragmentação do conhecimento no ambiente escolar. Historicamente, o ensino compartimentalizado em disciplinas isoladas tem sido questionado por sua incapacidade de refletir a complexidade dos fenômenos contemporâneos. Nesse contexto, a interdisciplinaridade emerge como uma proposta que busca integrar diferentes áreas do saber, promovendo uma compreensão mais holística e contextualizada da realidade.

Fernandes (2021) argumenta que a interdisciplinaridade no currículo escolar possibilita uma aprendizagem mais significativa, ao conectar conteúdos de diversas disciplinas em torno de temas ou projetos comuns. Essa integração favorece a construção de pontes entre os saberes, permitindo que os estudantes desenvolvam competências para lidar com problemas complexos de forma mais eficaz. Segundo a autora, "a interdisciplinaridade não minimiza nem neutraliza as disciplinas, pelo contrário, propõe que uma sirva de ponte para a construção e interpretação de diferentes realidades, objetivando a formação integral dos alunos" (FERNANDES, 2021, p. 64).

A implementação da interdisciplinaridade no currículo escolar exige um planejamento minucioso e colaborativo entre os diferentes agentes educacionais. De acordo com Santos (2021), é fundamental que os educadores desenvolvam projetos pedagógicos que contemplem a articulação entre as áreas do conhecimento, promovendo atividades que incentivem a interação e a cooperação entre os sujeitos envolvidos. O autor destaca que "projetos escolares e currículos pensados sob a ótica da interdisciplinaridade podem subsidiar atividades com maiores interações entre os sujeitos e com maiores possibilidades democráticas em sua execução" (SANTOS, 2021, p. 5).

Além disso, a interdisciplinaridade no currículo escolar contribui para a formação de cidadãos críticos e participativos. Almeida (2021) ressalta que a integração de diferentes áreas do conhecimento permite aos estudantes compreenderem a realidade de maneira mais ampla,

desenvolvendo habilidades que os capacitam a atuar de forma consciente na sociedade. A autora afirma que "a interdisciplinaridade faz a interação entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas, pois abarcam temáticas e conteúdos permitindo dessa forma recursos inovadores e eficazes no processo de ensino e aprendizagem" (ALMEIDA, 2021, p. 3).

Entretanto, a adoção da interdisciplinaridade enfrenta desafios significativos. Fernandes (2021) aponta que a resistência à mudança por parte de alguns educadores e a falta de formação adequada são obstáculos para a implementação eficaz dessa abordagem. O autor enfatiza que "a interdisciplinaridade não minimiza nem neutraliza as disciplinas, pelo contrário, propõe que uma sirva de ponte para a construção e interpretação de diferentes realidades, objetivando a formação integral dos alunos" (FERNANDES, 2021, p. 64).

Para superar esses desafios, é necessário investir na formação continuada dos professores, proporcionando-lhes as ferramentas teóricas e práticas para desenvolverem um trabalho interdisciplinar efetivo. Além disso, é fundamental que as instituições de ensino promovam uma cultura organizacional que valorize e incentive a colaboração entre os diferentes componentes curriculares. Somente assim será possível construir um currículo que reflita a complexidade do mundo contemporâneo e prepare os estudantes para os desafios do século XXI.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 e implementada de forma progressiva nos sistemas de ensino do Brasil, configura-se como um documento normativo que define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes da educação básica. Estruturada a partir de dez competências gerais, a BNCC introduz a interdisciplinaridade como um dos eixos articuladores da formação integral dos estudantes, orientando os currículos a promoverem práticas pedagógicas que integrem diferentes campos do saber.

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2018), a interdisciplinaridade deve ser compreendida como uma estratégia para proporcionar aprendizagens significativas, contextualizadas e coerentes com os desafios do mundo contemporâneo. As competências gerais, ao priorizarem a resolução de problemas, o pensamento crítico e a argumentação ética e reflexiva, pressupõem uma prática educacional que transcenda a compartimentalização disciplinar. Assim, a BNCC orienta os sistemas de ensino a promoverem abordagens curriculares que favoreçam o diálogo entre os saberes e a articulação entre os componentes curriculares.

Contudo, embora a interdisciplinaridade esteja formalmente reconhecida na BNCC como princípio norteador, sua efetiva materialização no cotidiano escolar enfrenta entraves estruturais e culturais. Macêdo e Macêdo (2024) destacam que a valorização da contextualização e da flexibilidade curricular, prevista na BNCC, esbarra na resistência de parte do corpo docente, na limitação dos instrumentos de avaliação tradicionais e na ainda dominante lógica disciplinar fragmentada nas

instituições escolares. Os autores apontam que, para que a interdisciplinaridade se efetive, é necessário que as escolas avancem na construção de uma cultura pedagógica integrada, alicerçada em formação docente contínua e em políticas de gestão curricular participativas.

Nesse sentido, Silva (2024) observa que a proposta interdisciplinar da BNCC corre o risco de permanecer no plano da prescrição normativa se não for acompanhada de uma reestruturação das práticas pedagógicas e das condições materiais de trabalho nas escolas. Para a autora, há uma distância considerável entre o discurso inovador da política curricular e a realidade concreta da sala de aula, onde fatores como sobrecarga docente, carência de recursos didáticos e ausência de tempo coletivo para planejamento limitam as possibilidades de implementação de projetos interdisciplinares consistentes.

Oliveira (2023), ao investigar a proposta integradora da BNCC no ensino fundamental, aponta que, apesar de os conteúdos e habilidades estarem organizados por áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), a prática pedagógica permanece centrada em disciplinas estanques. A autora sugere que a interdisciplinaridade precisa ser compreendida não apenas como uma diretriz metodológica, mas como um princípio epistemológico e político que reestrutura o modo como se concebe o conhecimento na escola.

Na mesma linha, Ferreira (2024) sustenta que a interdisciplinaridade na BNCC deve ser interpretada à luz do desenvolvimento humano integral, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Isso implica considerar o estudante em sua totalidade — cognitiva, emocional, social e cultural — e construir percursos de aprendizagem que favoreçam sua inserção crítica e ética na sociedade. Para o autor, tal abordagem requer o fortalecimento de políticas educacionais que apoiem os docentes na construção de currículos contextualizados e na superação da fragmentação do ensino.

Cruz (2024) alerta, entretanto, para o risco de a interdisciplinaridade se tornar um “tema transversal esvaziado” caso não haja um compromisso efetivo das instituições formadoras e dos gestores educacionais com a formação crítica dos educadores. Segundo a autora, a interdisciplinaridade, quando reduzida a atividades pontuais ou a projetos superficiais, perde seu potencial transformador e se limita a uma retórica de inovação pedagógica dissociada da prática.

É necessário, portanto, compreender que a efetivação da interdisciplinaridade proposta pela BNCC depende de múltiplos fatores: a revisão das matrizes curriculares, a articulação entre as áreas do conhecimento, o estímulo ao planejamento coletivo entre os professores e a construção de projetos pedagógicos que valorizem a experiência dos estudantes como ponto de partida para a aprendizagem. Tais exigências impõem o desafio de repensar não apenas o que se ensina, mas como e com que finalidades se ensina na escola contemporânea.

Ao mesmo tempo, a interdisciplinaridade proposta pela BNCC não deve ser confundida com uma simples junção de conteúdos ou com uma estratégia didática isolada. Ela pressupõe uma mudança na lógica do conhecimento, na organização do tempo e do espaço escolares e nas relações entre os sujeitos do processo educativo. Essa perspectiva exige um currículo aberto ao diálogo entre saberes científicos, populares e culturais, promovendo uma educação que valorize a diversidade e a participação democrática.

Em síntese, a BNCC oferece diretrizes que, se devidamente apropriadas pelas redes de ensino e pelas escolas, podem contribuir para a consolidação de práticas interdisciplinares comprometidas com a formação cidadã e com a promoção da equidade educacional. No entanto, essa consolidação depende da superação de obstáculos históricos e estruturais que ainda marcam o sistema educacional brasileiro. Para que a interdisciplinaridade não permaneça apenas como ideal normativo, é preciso investimento em formação docente, revisão das práticas avaliativas, reorganização do trabalho pedagógico e fortalecimento da autonomia curricular das instituições escolares.

INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A formação para a cidadania configura-se como um dos pilares da educação básica brasileira, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Tal formação demanda um currículo que vá além da mera transmissão de conteúdos disciplinares, promovendo uma educação voltada à autonomia, à participação democrática e à compreensão crítica da realidade. Nesse contexto, a interdisciplinaridade surge como um caminho pedagógico necessário para integrar saberes e desenvolver competências que possibilitem aos estudantes atuarem de forma reflexiva e engajada na sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao reconhecer, entre suas dez competências gerais, a necessidade de "exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro" (BRASIL, 2018). Tais objetivos exigem práticas pedagógicas que favoreçam a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e entre o saber escolar e os contextos de vida dos alunos.

Almeida (2024) defende que a formação cidadã, ancorada em justiça social, equidade e valorização da diversidade, só pode ser efetiva quando o currículo incorpora uma abordagem interdisciplinar. Segundo a autora, a articulação entre áreas do conhecimento permite o desenvolvimento de aprendizagens significativas e contextuais, que problematizam a realidade e ampliam o repertório cultural e ético dos estudantes. Ao afirmar que "a interdisciplinaridade promove recursos inovadores e eficazes no processo de ensino e aprendizagem", Almeida (2024, p. 3) aponta

para o potencial da integração curricular como promotora de experiências formativas amplas e transformadoras.

Essa visão dialoga com os fundamentos da pedagogia crítica, especialmente na concepção de Paulo Freire (1996), para quem a educação é um ato político e, portanto, nunca neutro. A formação cidadã, nesse sentido, implica a capacidade de "ler o mundo", e não apenas o texto, exigindo um processo educativo que desperte a consciência crítica e a capacidade de ação. Freire afirma que:

> Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. A educação jamais é neutra; ela se coloca a favor da dominação ou da libertação. Uma educação libertadora se empenha em despertar nos educandos a consciência de sua inserção no mundo e sua capacidade de transformá-lo. (...) A leitura crítica da realidade é parte constitutiva do processo de aprender, de ensinar e de formar (FREIRE, 1996, p. 79).

Nesse horizonte, o trabalho interdisciplinar permite a problematização de temas complexos e multifacetados — como meio ambiente, desigualdade social, violência, direitos humanos, entre outros — por meio de abordagens integradas, colaborativas e socialmente contextualizadas. Como enfatiza Arroyo (2012), o currículo é um "território em disputa", e sua construção deve refletir os conflitos, as culturas e as subjetividades presentes na escola. Para o autor, as práticas interdisciplinares permitem à escola assumir um papel político, voltado à formação de sujeitos históricos e críticos.

Gohn (2019) também destaca a importância de uma educação orientada pela participação social e pela cidadania ativa. A autora entende que a escola pública, especialmente no ensino fundamental, deve promover a formação política dos estudantes, entendida como a capacidade de compreender e atuar sobre as estruturas sociais, econômicas e culturais que os cercam. Nesse sentido, a interdisciplinaridade é vista como uma via metodológica que articula conteúdos escolares a temas transversais de relevância social, favorecendo a problematização da realidade e o exercício da cidadania.

Do ponto de vista prático, Carvalho (2021) defende a utilização de projetos interdisciplinares como estratégia para fomentar a consciência cidadã. A autora propõe que temas como sustentabilidade ambiental, ética pública, diversidade e direitos humanos sejam trabalhados de forma articulada nas diferentes áreas do conhecimento, proporcionando ao estudante uma visão sistêmica dos problemas sociais. Para Carvalho, "a educação ambiental e cidadã, por meio de abordagens interdisciplinares, constitui um instrumento pedagógico que articula conteúdos escolares a experiências concretas de participação e intervenção" (CARVALHO, 2021, p. 48).

Tenório (2022) complementa essa análise ao argumentar que a cidadania no ensino fundamental não deve ser reduzida a um conteúdo específico ou tratado exclusivamente nas aulas de história ou geografia. Segundo o autor, trata-se de uma dimensão formativa que perpassa todas as áreas do conhecimento e que deve ser vivida cotidianamente na escola. Ele afirma que:

> A cidadania é um exercício que se aprende fazendo. Ela exige espaços de escuta, de participação e de convivência democrática. A formação cidadã demanda práticas pedagógicas

> que incentivem o respeito mútuo, o protagonismo dos estudantes e a construção coletiva do saber. Isso só é possível quando o currículo se abre à interdisciplinaridade e à problematização das questões sociais contemporâneas (TENÓRIO, 2022, p. 92)

A interdisciplinaridade, nesse sentido, fortalece a concepção de escola como espaço público de formação para a democracia. Ao permitir o diálogo entre diferentes disciplinas em torno de problemas sociais reais, ela amplia as possibilidades de aprendizagem, fortalece o vínculo entre teoria e prática e contribui para a construção de uma consciência crítica e comprometida com a transformação social.

Em síntese, a formação para a cidadania no ensino fundamental pressupõe um currículo articulado, sensível às demandas do tempo presente e comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A interdisciplinaridade, longe de ser uma técnica didática isolada, revela-se como um princípio estruturante do trabalho pedagógico, que promove aprendizagens integradas, dialógicas e socialmente comprometidas. Para sua efetivação, contudo, é necessário investimento em políticas públicas que fortaleçam a formação docente, assegurem condições materiais adequadas e valorizem a autonomia curricular das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação evidenciou que a interdisciplinaridade constitui um eixo estruturante para a renovação das práticas pedagógicas e para a efetivação de uma formação cidadã no ensino fundamental. A análise teórica realizada ao longo do artigo demonstrou que a fragmentação disciplinar, ainda amplamente presente nos currículos escolares, limita a capacidade de os estudantes compreenderem e intervirem de maneira crítica e propositiva na realidade que os cerca. Nesse sentido, a interdisciplinaridade emerge como alternativa pedagógica e epistemológica que permite integrar conhecimentos, valorizar a complexidade dos fenômenos sociais e fomentar aprendizagens contextualizadas.

Verificou-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) insere a interdisciplinaridade como diretriz fundamental, sobretudo ao propor competências gerais voltadas à resolução de problemas, ao exercício da cidadania e ao pensamento crítico. Entretanto, os desafios para a implementação efetiva dessa abordagem no cotidiano escolar ainda são significativos. Tais dificuldades decorrem de fatores como a organização tradicional dos componentes curriculares, a formação docente fragmentada, a ausência de cultura institucional voltada ao planejamento coletivo e os limites estruturais impostos às escolas públicas brasileiras.

No que se refere à formação cidadã, o estudo evidenciou que a articulação entre os saberes escolares e os temas sociais contemporâneos — como justiça social, diversidade, sustentabilidade e direitos humanos — é condição essencial para a construção de uma educação comprometida com os princípios democráticos. Nesse cenário, a interdisciplinaridade revela-se como caminho pedagógico promissor para conectar os conteúdos escolares à realidade dos estudantes, promovendo o protagonismo juvenil, o engajamento ético e a atuação socialmente responsável.

Ressalta-se que a concretização de um currículo escolar verdadeiramente interdisciplinar depende da valorização da autonomia pedagógica dos docentes e da criação de condições institucionais que favoreçam práticas colaborativas. Além disso, a formação inicial e continuada dos professores deve contemplar o desenvolvimento de competências voltadas ao trabalho integrado, à mediação de conflitos conceituais entre as áreas do conhecimento e à construção coletiva de projetos curriculares contextualizados.

Diante do exposto, conclui-se que a interdisciplinaridade no currículo do ensino fundamental não deve ser entendida como uma técnica pedagógica pontual, mas como uma concepção ampla de educação, capaz de articular conhecimento, experiência, sensibilidade e ação social. Sua adoção requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, o apoio das políticas públicas educacionais e o compromisso ético com a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo e de transformá-lo.

Para estudos futuros, recomenda-se a realização de investigações empíricas que analisem experiências concretas de práticas interdisciplinares nas escolas brasileiras, bem como o impacto dessas experiências na formação de estudantes críticos, colaborativos e conscientes de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Karina Soares. **A educação cidadã transversal e interdisciplinar:** abordagens de justiça social, igualdade de gênero, diversidade cultural e sustentabilidade climática. Studies in Multidisciplinary Review, v. 5, n. 2, 2024. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/smr/article/view/11670. Acesso 28 mar. 2025.

ALMEIDA, Kathia Susana. **A interdisciplinaridade no currículo escolar e sua influência na formação escolar.** Revista Lattice Multidisciplinar, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2021. Disponível em: https://ojs.periodicoslattice.com/latticemultidisciplinar/article/view/26. Acesso 28 mar. 2025.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. São Paulo: Vozes, 2012.

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

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental e cidadania.** Porto Alegre: Artmed, 2021.

CRUZ, Luana Pereira. **Interdisciplinaridade na BNCC:** quais perspectivas? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2024. Disponível em: https://arq.ifsp.edu.br/eventos/files/pdfs/SEMATED_2017_T6.pdf. Acesso 28 mar. 2025.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2008.

FERNANDES, Jessica Cristina Santos. **Interdisciplinaridade em currículo e projetos.** Revista Internacional de Educação e Psicologia, v. 2, n. 3, p. 136-263, 2021. Disponível em: https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/download/136/263. Acesso : 28 mar. 2025.

FERREIRA, João Antônio. **BNCC, desenvolvimento e interdisciplinaridade.** Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional, v. 6, n. 1, 2024. Disponível em: https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/rbdr/article/view/10668. Acesso em: 28 mar. 2025.

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

GOHN, Maria da Glória. **Educação e participação política:** juventude, cidadania e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2019.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MACÊDO, Bianca Barbosa de Almeida; MACÊDO, Josué Inácio Alves. **Flexibilidade curricular e contextualização de saberes:** a interdisciplinaridade na BNCC (2018). In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/. Acesso 28 mar. 2025.

MORAN, José Manuel. **Interdisciplinaridade no ensino:** desafios e possibilidades. São Paulo: Loyola, 1998.

OLIVEIRA, Mariana Ribeiro. **Interdisciplinaridade na nova BNCC:** uma proposta integradora para o ensino fundamental. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/938. Acesso em: 28 mar. 2025.

POMPEIA, Cláudia. **Interdisciplinaridade:** um projeto em construção. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Jessica Cristina. **Interdisciplinaridade em currículo e projetos.** Revista Internacional de Educação e Psicologia, v. 2, n. 3, p. 136-263, 2021. Disponível em: https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/download/136/263. Acesso 28 mar. 2025.

SILVA, Eliane Teresinha. **Interdisciplinaridade:** reflexões e práticas no ensino. Campinas: Papirus, 2003.

SILVA, Kátia Soares. **Interdisciplinaridade na BNCC:** limites e perspectivas. Revista Formação & Transversalidade, v. 5, n. 2, 2024. Disponível em: https://revistaft.com.br/. Acesso 28 mar. 2025.

TENÓRIO, José Medeiros. **Educação para a cidadania:** fundamentos e práticas. Recife: EDUPE, 2022.

PROJETOS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA CURIOSIDADE À INVESTIGAÇÃO

INTERDISCIPLINARY PROJECTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: FROM CURIOSITY TO INVESTIGATION

FERNANDA APARECIDA ANTONIO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade FAPEPE – Faculdade de Presidente Prudente(**2013**); Especialista em Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar pela FaculdadeCentro Universitário – Sociesc – Sociedade Educacional de Santa Catarina (**2015**); Educação Infantil Infantil", pela faculdade Conectada – Faconnect (2020); Educação Especial" Inclusiva pela faculdade Conectada – Faconnect (2021); Alfabetização e Letramento", pela faculdade Conectada – Faconnect (2021); Arte e Musicalização", pela pela faculdade Conectada – Faconnect (2022); Professora de Educação Infantil na EM Aparecida Alves.

RESUMO

Este artigo discute a importância dos projetos interdisciplinares na Educação Infantil, destacando como a curiosidade natural da criança pode ser transformada em investigação significativa por meio de práticas pedagógicas que integram diferentes áreas do conhecimento, como ciência, arte e natureza. Fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular, o texto apresenta experiências reais que revelam o potencial do trabalho por projetos na promoção do protagonismo infantil, da aprendizagem ativa e do desenvolvimento integral. A reflexão é amparada por autores como Piaget, Vygotsky, Freire, Malaguzzi e Kishimoto, que defendem uma educação que valoriza o brincar, a escuta sensível e a construção coletiva do saber. Conclui-se que os projetos interdisciplinares constituem uma prática essencial para uma escola da infância que respeita o tempo, os interesses e a potência investigativa das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Interdisciplinaridade; Projetos; Investigação; Protagonismo Infantil.

ABSTRACT

This article discusses the importance of interdisciplinary projects in Early Childhood Education, highlighting how children's natural curiosity can be transformed into meaningful investigation through

pedagogical practices that integrate different areas of knowledge, such as science, art and nature. Based on the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and the National Common Core Curriculum, the text presents real experiences that reveal the potential of project-based work in promoting child protagonism, active learning and integral development. The reflection is supported by authors such as Piaget, Vygotsky, Freire, Malaguzzi and Kishimoto, who defend an education that values play, sensitive listening and the collective construction of knowledge. The conclusion is that interdisciplinary projects are an essential practice for an early childhood school that respects children's time, interests and investigative power.

Keywords: Early Childhood Education; Interdisciplinarity; Projects; Investigation; Child Protagonism.

INTRODUÇÃO

A infância é o tempo do encantamento, da descoberta e da curiosidade incessante. Nesse contexto, os projetos interdisciplinares emergem como caminhos potentes de aprendizagem, pois respeitam a forma como as crianças pequenas aprendem: brincando, explorando, experimentando e interagindo com o mundo ao seu redor. Na Educação Infantil, não se trata de antecipar conteúdos escolares, mas de fomentar experiências significativas que despertem o desejo de saber, o prazer de descobrir e o encantamento pelo conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) destaca a importância da articulação entre diferentes saberes e propõe que o currículo da Educação Infantil esteja organizado em Campos de Experiência. Essa organização rompe com uma visão fragmentada do conhecimento e propõe a integração entre áreas como ciência, arte, natureza, linguagem, matemática e movimento. Assim, o trabalho com projetos interdisciplinares responde diretamente às orientações da BNCC, pois promove a vivência desses campos de maneira integrada e contextualizada.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), é essencial garantir às crianças o direito de viver múltiplas experiências que estimulem a curiosidade, o pensamento crítico e a construção de hipóteses. Os projetos interdisciplinares são instrumentos eficazes nesse processo, pois respeitam os tempos da infância, valorizam os interesses das crianças e transformam a escola em um espaço vivo de investigação.

Autores como Loris Malaguzzi, criador da abordagem de Reggio Emilia, defendem que a criança é "potente, curiosa e competente". Para ele, a escuta atenta dos educadores deve guiar os caminhos do planejamento pedagógico, valorizando os projetos que nascem das perguntas e interesses das próprias crianças. Projetar com e para a infância exige sensibilidade e disposição para transformar temas cotidianos em objetos de investigação profunda.

Kishimoto (2010) reforça a importância do brincar como linguagem principal da criança e defende que os projetos devem incorporar o lúdico como estratégia pedagógica. Ao investigar a água, o vento, os insetos ou o corpo humano, por exemplo, a criança não apenas acumula informações, mas constrói conhecimento de forma ativa, manipulando objetos, formulando hipóteses, testando ideias e dialogando com os colegas e adultos.

Já Paulo Freire (1996) lembra que ensinar exige pesquisa e que ninguém educa ninguém sozinho: “nos educamos em comunhão”. Quando crianças e professores se envolvem juntos em projetos interdisciplinares, esse princípio se concretiza. A construção coletiva do conhecimento, com base em experiências reais, transforma a sala de aula em um ambiente de investigação científica e artística, onde todos são sujeitos ativos do processo.

Segundo Jean Piaget (1976), o conhecimento não é algo que se transmite, mas que se constrói pela ação do sujeito sobre o objeto. Nesse sentido, os projetos interdisciplinares respeitam a lógica do desenvolvimento infantil, pois oferecem oportunidades para que as crianças manipulem, explorem e transformem objetos e situações concretas. O conhecimento é resultado da interação entre o sujeito e o meio, mediado pela ação pedagógica intencional.

Outro autor relevante é Vygotsky (1991), que destaca o papel das interações sociais no processo de aprendizagem. Os projetos favorecem a aprendizagem em zonas de desenvolvimento proximal, pois permitem que as crianças avancem a partir da mediação de adultos e das trocas com os colegas. A escuta, o diálogo e a cooperação são elementos centrais nessa proposta pedagógica.

O trabalho com projetos também aproxima a escola da vida cotidiana das crianças, criando pontes entre o saber escolar e o conhecimento construído no dia a dia. Investigar como as plantas crescem, de onde vem a chuva, como se fazem as cores, por que o som ecoa ou como se movimenta o corpo são perguntas autênticas que podem gerar projetos potentes e transformadores.

Experiências interdisciplinares que envolvem ciência, arte e natureza ampliam o repertório cultural das crianças e contribuem para o desenvolvimento integral. De acordo com Oliveira (2012), a integração entre diferentes áreas favorece a aprendizagem significativa, pois o conhecimento é apresentado em contextos reais e desafiadores. É assim que a curiosidade se transforma em investigação e a brincadeira vira conhecimento.

Na prática pedagógica, os projetos podem surgir de uma pergunta feita durante a roda da conversa, de uma observação no quintal da escola, de uma história lida ou de uma situação inesperada, como a visita de um animal à sala de aula. Cabe ao professor estar atento aos interesses das crianças e transformar esses momentos em oportunidades para pesquisar, criar, experimentar e registrar.

Outro ponto essencial é o planejamento coletivo e a escuta das famílias. A interdisciplinaridade não se faz apenas entre áreas do conhecimento, mas também entre sujeitos que constroem a comunidade escolar. Famílias, professores, crianças e gestores podem contribuir para o planejamento de projetos mais significativos e enraizados na realidade local.

A documentação pedagógica é uma ferramenta indispensável nesse processo. Registrar as falas, os desenhos, as produções e os momentos de descoberta permite reavaliar o percurso, valorizar os avanços e tornar visível a aprendizagem. Mais do que um produto final, o projeto é um processo vivo e dinâmico, que pode e deve ser replanejado constantemente.

Diante disso, este artigo busca apresentar experiências reais de projetos interdisciplinares desenvolvidos na Educação Infantil, envolvendo ciência, arte, natureza e outros saberes. O objetivo é demonstrar, por meio de exemplos práticos, como a curiosidade pode ser cultivada e transformada em investigação, e como essa prática fortalece os direitos de aprendizagem das crianças.

A Educação Infantil, ao valorizar os projetos interdisciplinares, reconhece a criança como sujeito de direitos, ativa, participativa e investigadora do mundo. Como aponta a BNCC, educar na primeira infância é proporcionar condições para que as crianças sejam protagonistas de suas aprendizagens, em contextos de escuta, diálogo e respeito às suas múltiplas formas de expressão. Cabe à escola assumir esse desafio com coragem, sensibilidade e compromisso com a infância.

CURIOSIDADE QUE VIRA CONHECIMENTO

Projetos interdisciplinares não são apenas estratégias metodológicas: são formas de romper com a fragmentação do conhecimento e respeitar a criança como sujeito integral. Quando bem conduzidos, eles transformam a rotina escolar em um laboratório vivo de aprendizagens. O ponto de partida, geralmente, é uma curiosidade infantil: uma pergunta, um comentário ou até uma observação aparentemente simples. “Por que o céu muda de cor?” pode virar semanas de investigação envolvendo ciências, artes, linguagem e até matemática.

Uma experiência real aconteceu em uma turma de pré-escola, em que uma criança perguntou de onde vinham as nuvens. A professora, em vez de dar a resposta, acolheu a dúvida e propôs: “Vamos investigar?”. A turma passou a observar o céu diariamente, registrando as formas das nuvens por meio de desenhos, fotos e narrativas. Essa prática simples se desdobrou em estudos sobre o ciclo da água, a formação da chuva e os estados físicos da matéria.

Durante o projeto “Nuvens e Céu”, os alunos realizaram experiências com evaporação e condensação, observaram a formação de orvalho nas manhãs frias e construíram um pluviômetro artesanal. As crianças desenhavam, pintavam e até dramatizavam a “história da gotinha d’água”. A

interdisciplinaridade se materializava de forma orgânica. Como defende Piaget (1976), a aprendizagem na infância se dá pela ação e pela manipulação concreta do mundo ao redor.

Outro projeto significativo foi intitulado “Jardim dos Sentidos”. A proposta nasceu após a visita de um jardineiro à escola, o que despertou o interesse das crianças por plantas. O grupo decidiu montar um jardim sensorial. A atividade envolveu pesquisa sobre tipos de plantas, texturas, aromas e cores. As crianças plantaram, cuidaram e documentaram todo o processo. Foram utilizadas tabelas para medir o crescimento das plantas, pintura com folhas, colagem de sementes e produção de livrinhos com histórias inventadas pelas próprias crianças.

Nesse tipo de trabalho, como destaca Malaguzzi (1999), a criança é um sujeito com “cem linguagens”, e a escola deve garantir espaços para que todas elas se manifestem. O projeto do jardim envolveu o tato, o olfato, a visão, a escuta e o movimento, promovendo a integração entre natureza, arte, ciências e linguagem. Foi possível perceber que, ao cuidar do jardim, as crianças também estavam cuidando de si e do outro.

Um terceiro exemplo partiu da observação de insetos no pátio da escola. As crianças estavam fascinadas pelas formigas e começaram a segui-las. A educadora decidiu transformar essa curiosidade em um projeto: “O mundo das formigas”. Os pequenos investigaram hábitos alimentares, organização das formigas, construíram formigueiros com caixas transparentes e até dramatizaram o cotidiano das formigas operárias e da rainha.

Durante o projeto, foram trabalhados temas como organização social, moradia, alimentação e ciclos de vida. A arte esteve presente com modelagens em argila, pintura de formigueiros, além de produções coletivas em papel kraft. A linguagem oral e escrita foi estimulada por meio de rodas de conversa, produção de cartazes e pequenas apresentações para outras turmas. Tudo isso reforça o que a BNCC propõe ao colocar os campos de experiência como base integradora da prática pedagógica.

A importância do corpo e do movimento também não ficou de fora. Durante o projeto “Brincadeiras do mundo”, as crianças conheceram jogos e danças de diferentes países. O projeto envolveu geografia, história, cultura, movimento e linguagem. A turma explorou brincadeiras africanas, japonesas, indígenas e latinas, dançou músicas tradicionais e construiu brinquedos com materiais recicláveis, como petecas, piões e bolinhas de gude.

Segundo Kishimoto (2010), o brincar é a atividade central da infância e deve ser compreendido como forma de conhecimento. Ao resgatar brincadeiras de diferentes culturas, a escola promove diversidade, respeito e amplia o repertório lúdico da criança. Além disso, o projeto favorece o desenvolvimento motor, social e emocional, fortalecendo o sentimento de pertencimento e identidade.

Outro projeto interdisciplinar surgiu com a pergunta: “Por que temos sombra?”. A provocação levou à montagem de um “teatro de sombras” e experimentos com lanternas e silhuetas. As crianças investigaram a relação entre luz e sombra, o tamanho das sombras em diferentes horários do dia e até criaram narrativas em que os personagens eram feitos de sombra. A ciência dialogou com a arte e a literatura de forma natural e fluida.

Freire (1996) defende que a curiosidade é o motor do conhecimento, e cabe ao educador não “matar” essa curiosidade com respostas prontas, mas transformá-la em caminho investigativo. Nesse projeto, o professor teve o papel de mediador, incentivando as perguntas, registrando hipóteses e organizando os espaços de experimentação com intencionalidade pedagógica.

A valorização da natureza e da sustentabilidade também aparece com força nos projetos interdisciplinares. Em uma escola do interior, o projeto “De onde vem o lixo?” foi conduzido com crianças de 5 anos. A turma fez coletas de resíduos na escola, separou o lixo, visitou o ecoponto da cidade e criou brinquedos com materiais recicláveis. Esse projeto promoveu consciência ambiental, matemática (classificação e contagem), linguagem (relatos e registros) e arte (reutilização de materiais).

A participação das famílias fortaleceu o processo. Foram feitas campanhas de coleta, rodas de conversa e uma exposição final com os brinquedos criados pelas crianças. Como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), a relação entre escola, família e comunidade é essencial para um trabalho educativo de qualidade. Os projetos ganham ainda mais sentido quando envolvem o território, a cultura e o cotidiano das crianças.

Vygotsky (1991) defende que a aprendizagem ocorre primeiro no plano social, para depois se interiorizar no plano individual. Ou seja, os projetos interdisciplinares favorecem as interações significativas, ampliam o vocabulário, promovem a cooperação e desenvolvem habilidades cognitivas e socioemocionais. Cada experiência vivida em grupo gera aprendizagens que vão além dos conteúdos: envolvem empatia, respeito e escuta.

Outro exemplo inspirador foi o projeto “Corpo Humano”, realizado com crianças de 4 anos. Tudo começou com uma curiosidade sobre os batimentos do coração. A turma fez experiências com o próprio corpo: ouviram os batimentos, sentiram a respiração, desenharam seus esqueletos, fizeram moldes de suas mãos e pés e montaram um boneco gigante com materiais diversos. O projeto integrou ciências, matemática, linguagem e arte.

Durante o processo, foi construída uma maquete de um corpo humano com rolos de papel, tecido, algodão e plástico. As crianças representaram órgãos, nervos e músculos com materiais recicláveis. A atividade despertou encantamento, respeito pelo próprio corpo e pelos corpos dos colegas. Aprenderam sobre saúde, higiene e autocuidado de maneira concreta e prazerosa.

Outro aspecto essencial dos projetos interdisciplinares é o tempo. Ao contrário das atividades isoladas e fragmentadas, os projetos exigem continuidade, escuta e flexibilidade. Como aponta Oliveira (2012), o professor precisa planejar com intenção, mas estar aberto às mudanças de percurso, às novas perguntas que surgem e aos interesses que se transformam. O planejamento não é uma prisão, mas uma bússola.

A interdisciplinaridade não é forçada: ela acontece quando a prática pedagógica respeita a complexidade da infância e valoriza a curiosidade natural das crianças. Em vez de dividir o conhecimento em caixinhas, os projetos entrelaçam os saberes, gerando aprendizagens significativas e duradouras. O brincar, o investigar, o criar e o conviver se tornam centrais no cotidiano escolar.

Portanto, os projetos interdisciplinares são um caminho potente para concretizar o que a BNCC propõe como direitos de aprendizagem na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Eles transformam a curiosidade em motor da investigação e resgatam o verdadeiro sentido da educação na infância: aprender com alegria, com sentido e com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com projetos interdisciplinares na Educação Infantil mostra que é possível e necessário romper com práticas engessadas, apostando numa pedagogia viva, que parte da escuta atenta e respeita o protagonismo infantil. Quando o educador transforma a curiosidade da criança em ponto de partida para a investigação, ele não apenas ensina conteúdos, mas forma sujeitos críticos, criativos e sensíveis.

Como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), o trabalho pedagógico deve ser pautado por práticas que valorizem a ludicidade, a exploração, o convívio e a expressão. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa visão ao propor os seis direitos de aprendizagem e os campos de experiência, que dialogam diretamente com a proposta de projetos interdisciplinares.

Autores como Piaget, Vygotsky, Malaguzzi, Freire e Kishimoto evidenciam que a infância é território de descobertas e aprendizagens profundas — e essas aprendizagens se fortalecem quando atravessam as fronteiras dos componentes curriculares, conectando saberes diversos de forma significativa. Os projetos analisados neste artigo demonstram que ciência, arte, natureza e linguagem podem e devem caminhar juntas.

A escola da infância precisa ser um espaço de pesquisa, onde o erro seja acolhido como parte do processo e a dúvida, valorizada como ponto de partida para o conhecimento. Não se trata de uma pedagogia “solta”, mas de um fazer educativo intencional, com planejamento, escuta ativa e

sensibilidade. O professor deixa de ser o detentor do saber e se posiciona como mediador, alguém que aprende junto e guia com propósito.

É preciso resgatar o sentido do educar: formar seres humanos capazes de pensar, criar, questionar e transformar. Os projetos interdisciplinares, quando bem conduzidos, não apenas desenvolvem habilidades cognitivas, mas também emocionais, sociais e éticas exatamente o que a educação contemporânea precisa.

Investir em projetos é investir em uma escola mais humana, mais conectada com a realidade das crianças e com os desafios do nosso tempo. É também honrar o passado, quando grandes mestres já defendiam o valor do fazer, do brincar e da experiência concreta, e ao mesmo tempo, projetar um futuro em que a escola seja, de fato, um espaço de vida.

Em tempos de incertezas e desafios na educação, fortalecer o trabalho com projetos interdisciplinares é um ato de resistência e de esperança. É acreditar que, mesmo diante de recursos limitados, é possível fazer educação de qualidade, com propósito, com afeto e com verdade.

A criança pequena tem sede de mundo. Cabe à escola oferecer a ela não apenas respostas prontas, mas caminhos, perguntas, desafios e encantamento. Porque educar na infância é plantar raízes fundas e os projetos interdisciplinares são uma das ferramentas mais férteis para esse cultivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: [02 de abril de 2025].

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC/SEB, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo e educação**. 15. ed. São Paulo: Pioneira, 2018.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A MEMÓRIA NO PROCESSO EDUCATIVO: CONTRIBUIÇÕES DE ELIZABETH LOFTUS E DANIEL SCHACTER PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

MEMORY IN THE EDUCATIONAL PROCESS: ELIZABETH LOFTUS AND DANIEL SCHACTER'S CONTRIBUTIONS TO PEDAGOGICAL PRACTICE

FLÁVIA RIX DE OLIVEIRA
Graduada em Pedagogia pela UNG-UNIVERSIDADE GUARULHOS, em 2004; Especialista em Educação Inclusiva pela PUC-SP, em 2007; Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Marechal Rondon.

RESUMO

Este estudo analisa as implicações educacionais das pesquisas sobre memória desenvolvidas por Elizabeth Loftus e Daniel Schacter. Os estudos de Loftus demonstram como a memória é suscetível a distorções e reconstruções, evidenciando que informações incorretas podem ser incorporadas ao conhecimento dos alunos através de sugestões e contextos inadequados. Paralelamente, a teoria dos "sete pecados da memória" de Schacter oferece um quadro teórico para compreender os desafios cognitivos no processo de aprendizagem, desde o esquecimento natural até dificuldades de recuperação de informações. A integração dessas perspectivas revela a necessidade de repensar práticas pedagógicas à luz do funcionamento real da memória. Além do mais, o estudo destaca como educadores podem desenvolver estratégias mais eficazes considerando esses achados científicos, propondo um ensino que minimize distorções, otimize a retenção de conteúdo e adapte processos avaliativos. As descobertas de Loftus e Schacter não apenas explicam limitações cognitivas, mas também apontam caminhos para transformá-las em oportunidades de aprendizagem significativa, estabelecendo um diálogo essencial entre psicologia cognitiva e educação. Ao sintetizar essas contribuições, o trabalho visa oferecer subsídios teóricos e práticos para educadores, mostrando como o entendimento científico da memória pode fundamentar metodologias de ensino mais alinhadas aos processos cognitivos dos estudantes.

Palavras-chave: Memória; Aprendizagem; Sugestionabilidade; Esquecimento; Neuroeducação.

ABSTRACT

This study analyzes the educational implications of the research on memory developed by Elizabeth Loftus and Daniel Schacter. Loftus' studies demonstrate how memory is susceptible to distortion and reconstruction, showing that incorrect information can be incorporated into students' knowledge through inappropriate cues and contexts. At the same time, Schacter's theory of the “seven sins of memory” offers a theoretical framework for understanding cognitive challenges in the learning process, from natural forgetfulness to information retrieval difficulties. The integration of these perspectives reveals the need to rethink teaching practices in the light of how memory actually works. Furthermore, the study highlights how educators can develop more effective strategies considering these scientific findings, proposing teaching that minimizes distortions, optimizes content retention and adapts assessment processes. Loftus and Schacter's findings not only explain cognitive limitations, but also point to ways of transforming them into opportunities for meaningful learning, establishing an essential dialog between cognitive psychology and education. By synthesizing these contributions, the paper aims to provide theoretical and practical support for educators, showing how a scientific understanding of memory can underpin teaching methodologies that are more aligned with students' cognitive processes.

Keywords: Memory; Learning; Suggestibility; Forgetting; Neuroeducation.

INTRODUÇÃO

A memória constitui um elemento central no processo de ensino-aprendizagem, embora sua característica dinâmica e propensão a distorções frequentemente não recebam a devida atenção no contexto educacional. Pesquisas seminais no campo da psicologia cognitiva, particularmente os trabalhos de Elizabeth Loftus e Daniel Schacter, demonstram que a memória opera como um mecanismo ativo de reconstrução, profundamente influenciado por variáveis emocionais, contextuais e sugestivas (LOFTUS, 2005; SCHACTER, 1999). Essa compreensão apresenta implicações diretas para a prática pedagógica, uma vez que o reconhecimento desses processos cognitivos permite não apenas evitar distorções no aprendizado, mas também desenvolver estratégias mais eficazes para consolidação e recuperação de informações.

O presente estudo examina as contribuições desses autores para a educação, analisando como o efeito da informação equivocada e o fenômeno das falsas memórias, descritos por Loftus, podem manifestar-se em situações de aprendizagem através de questionamentos mal elaborados ou contextos inadequados. Simultaneamente, investiga a relevância dos chamados "sete pecados da memória" propostos por Schacter, particularmente a transitoriedade, os bloqueios de recuperação e

a Sugestionabilidade, para o entendimento dos desafios cotidianos enfrentados por educadores e estudantes no processo de construção do conhecimento.

A partir dessa fundamentação teórica, o artigo propõe uma reavaliação das práticas pedagógicas tradicionais, sugerindo três eixos de intervenção, a reformulação de estratégias de questionamento para minimizar a indução a erros de memória; a adoção de técnicas de consolidação baseadas em evidências científicas sobre armazenamento e recuperação de informações; e o redesenho de instrumentos avaliativos que considerem a natureza reconstrutiva, e não reprodutiva, da memória humana. Como estudo de revisão bibliográfica, esta análise busca oferecer subsídios teóricos para o desenvolvimento de abordagens educacionais mais alinhadas aos processos cognitivos subjacentes à aprendizagem humana.

DESENVOLVIMENTO

ELIZABETH LOFTUS E A MEMÓRIA SUGESTIONÁVEL

No final do século XIX, Sigmund Freud afirmou que a mente sabe se defender de pensamentos e impulsos inaceitáveis ou dolorosos, valendo-se de um mecanismo inconsciente que ele chamou de "recalque", para mantê-los ocultos da consciência. Freud depois transformaria seu raciocínio em uma teoria mais abrangente de desejos e emoções recalcados. Contudo, a ideia de que a memória de um evento traumático poderia ser reprimida e armazenada fora do alcance da memória consciente foi aceita por muitos psicólogos (FERREIRA, 2021).

No século XX, o surgimento de vários tipos de psicoterapia focados na noção de repressão e na possibilidade de recuperar lembranças reprimidas associou-as de tal modo à psicanálise que até Hollywood explorou a relação em seus filmes. A memória de maneira geral foi tema popular também entre psicólogos experimentais, sobretudo após o declínio do behaviorismo, no final da Segunda Guerra Mundial, e o aparecimento da "revolução cognitiva", com propostas de novos modelos para explicar como o cérebro processava a informação na memória. Quando Elizabeth iniciou seus estudos, a memória de longo prazo era uma área de pesquisa de grande interesse; e a memória reprimida e recuperada estava prestes a se tornar o assunto do momento, uma vez que diversos casos de abuso infantil bastante divulgados chegaram aos tribunais nos anos 1980 (KARPICKE, 2022).

Durante seu processo de pesquisa, Loftus chegou a ficar cética quanto à possibilidade de recuperar lembranças reprimidas. Estudos anteriores realizados por Frederic Bartlett, Gordon Allport e Leo Postman já haviam demonstrado que, até no funcionamento normal do cérebro humano, a habilidade de recuperar informações da memória pode não inspirar confiança (SILVA, 2022). Loftus supôs que isso também deveria valer para eventos tão traumáticos que têm suas lembranças reprimidas - talvez ainda com mais intensidade, dado seu teor emocional.

> "Lembranças reprimidas podem ser criadas por sugestões terapêuticas, hipnose ou até mesmo por emoções intensas." (LOFTUS, 1996, p. 57).

Loftus começou a pesquisar a falibilidade das lembranças no começo da década de 1970, por meio de uma série de experimentos simples, concebidos para testar a veracidade do relato de testemunhas oculares. Os participantes assistiam a cenas gravadas de acidentes de carro e depois respondiam perguntas sobre o que tinham visto. Loftus descobriu que a formulação das questões tinha uma influência significativa sobre a forma como as pessoas relatavam os eventos. Por exemplo, quando se pedia que estimassem a velocidade dos carros em questão, as respostas variavam muito, de acordo com as palavras escolhidas pelo autor da questão para descrever a colisão "bater", "colidir" ou "se chocar". Os participantes também precisavam responder se o acidente tinha resultado em algum vidro quebrado, e, mais uma vez, as respostas relacionavam-se à maneira de formular a pergunta sobre a velocidade. Em versões posteriores do experimento, as pessoas recebiam informações verbais falsas sobre alguns detalhes do acidente (como a existência de placas de trânsito no local da batida), e essas informações surgiam como lembranças em muitos relatos dos participantes (WEINSTEIN, 2022).

Ficou evidente para Loftus que as lembranças podem ser distorcidas por sugestões ou questões sugestivas posteriores ao evento. A informação equivocada pode ser "plantada" na memória do observador.

Eyewitness testemony, o título do livro de 1979 em que Loftus relatou seus experimentos, mostra que ela estava plenamente consciente das implicações do "efeito da informação equivocada" em processos legais, além dos efeitos na teoria psicológica da memória. Antecipando a polêmica que se seguiria, ela escreveu que "o caráter duvidoso da identificação de provas por testemunhas oculares coloca um grave problema para a administração da justiça criminal e de litígios civis" ().

> "O caráter duvidoso da identificação de provas por testemunhas oculares coloca um grave problema para a administração da justiça criminal e de litígios civis." (LOFTUS, 1996, p. 63).

Loftus logo ficaria cada vez mais envolvida com psicologia forense, participando como perita em uma série de casos de abuso infantil na década de 1980. O que depreendeu da experiência foi que as lembranças podem ser além de distorcidas por sugestões e detalhes incorretos subsequentes causados por informação equivocada totalmente falsas. Entre os muitos casos em que trabalhou, o de George Franklin exemplifica bem os diferentes aspectos do que seria conhecido mais tarde como "síndrome de falsa memória". Franklin foi condenado em 1990 pelo assassinato da melhor amiga da filha dele, Eileen (BAKER, 2022). O testemunho ocular de Eileen, feito vinte anos após os fatos, foi crucial para a condenação. Loftus encontrou diversas discrepâncias no relato de Eileen, provando

que suas memórias estavam incorretas e eram duvidosas em muitos aspectos, mas o júri considerou Franklin culpado mesmo assim.

> "A informação equivocada pode ser 'plantada' na memória do observador, distorcendo suas lembranças originais(LOFTUS, 1996, p. 72).

Em 1995, a condenação foi anulada porque o tribunal não tinha conhecimento de uma "evidência crucial": o fato de Eileen ter "recuperado" a memória em sessões de hipnoterapia. Loftus achava que Eileen acreditava sinceramente ter visto o pai cometer o assassinato, mas sua lembrança era falsa, criada porque ela teria de fato visto o pai cometer outro atos cruéis, e "uma imagem brutal sobrepôs-se à outra" Loftus conseguiu convencer o tribunal de que as sugestões durante a hipnose, as lembranças traumáticas verdadeiras, bem como a raiva e o sofrimento de Eileen uniram-se para formar uma "lembrança reprimida" totalmente falsa O caso de Paul Ingram (no qual Loftus não esteve envolvida) também sugeria a possível implantação de falsas lembranças. Preso em 1988 por abuso sexual das próprias filhas, Ingram primeiro negou as acusações, mas, após vários meses de interrogatório, confessou ter cometido esses e outros estupros, e inclusive um assassinato. Um psicólogo que trabalhou no caso, Richard Ofshe, ficou desconfiado e decidiu acusar Ingram de outro crime sexual, mas, dessa vez, de um crime comprovadamente imaginário. Ingram mais uma vez começou negando sua participação, mas, em seguida, confessou o crime com detalhes (MOREIRA, 2023).

As evidências de implantação de falsas memórias ainda eram, porém, anedóticas e nem um pouco conclusivas, Loftus recebeu muitas críticas pelas opiniões que, na época, foram taxadas de controversas. Em vista disso, decidiu reunir provas irrefutáveis por meio de uma experiência cujo objetivo foi plantar deliberadamente falsas memórias (ROEDINGER, 2021).

Loftus apresentou a cada um dos participantes quatro histórias de suas infâncias, aparentemente rememoradas e fornecidas por membros da família dessas pessoas. Na verdade, apenas três das quatro histórias eram reais, a quarta, sobre o participante ter se perdido num shopping quando criança, fora inventada para o experimento. Detalhes plausíveis, como descrições do shopping, foram desenvolvidos em parceria com os parentes. Quando entrevistados sobre essas histórias após uma semana, e novamente após duas semanas, pedia-se aos participantes para dizer até que ponto recordavam os eventos relacionados às histórias. Nas duas entrevistas, 25% dos participantes afirmaram ter alguma lembrança do caso do shopping. Após a experiência, os participantes eram informados que uma das histórias era falsa - poderiam dizer qual? Dos 24 participantes, dezenove apontaram corretamente a história do shopping como uma lembrança falsa; mas cinco passaram a crer na falsa lembrança de um evento moderadamente traumático (DUNLOSKY, 2019).

Loftus produzira um exemplo de como memórias falsas poderiam surgir em situações verdadeiras e cotidianas. Por razões éticas, não podia realizar um teste para verificar se uma memória

falsa de fato traumática (como abuso infantil) poderia ser recordada com mais vivacidade e considerada real, mas sua hipótese é que isso ocorreria, da mesma forma que um sonho inquietante é rememorado com mais força e chega a ser confundido com a realidade (SILVA, 2022). Foi essa ideia que a levou a afirmar: "algo em que acreditamos piamente não é necessariamente verdade" (LOFTUS, 2005).

Todavia, em 1986, os psicólogos John Yuille e Judith Cutshall conseguiram realizar um estudo da memória após situações traumáticas. Observaram que testemunhas de um tiroteio real guardavam lembranças impressionantemente precisas, mesmo seis meses após o ocorrido, e resistiam quando os pesquisadores tentavam distorcer suas memórias com perguntas capciosas (CARPENTER, 2020).

Loftus ressaltou que suas descobertas não tinham como objetivo negar a existência de crimes como abuso sexual e tampouco provar que lembranças reprimidas não existem; seu desejo era apenas demonstrar o caráter duvidoso de memórias recuperadas e insistir que os tribunais exijam outros tipos de prova além dessas. Sua obra também questionou a validade de vários métodos de recuperação da memória, entre eles as técnicas psicoterapêuticas de regressão, análise de sonhos e hipnose. Levantou, consequentemente, a possibilidade de falsas memórias serem implantadas por meio de sugestões durante tratamentos terapêuticos, e, com isso, muitos pacientes americanos ganharam processos contra seus terapeutas, na década de 1990, alegando terem sido vítimas da "síndrome da falsa aparente ataque ao conceito de memória reprimida instigou reações adversas de alguns psicoterapeutas e uma cisão entre psicólogos que trabalham no campo de estudo da memória". O mundo jurídico também dividiu sua reação, mas, quando a histeria provocada por uma série de casos de abuso infantil na década de 1990 arrefeceu, novas diretrizes, inspiradas nas teorias de Loftus acerca da confiabilidade dos testemunhos oculares, foram adotadas por diversos sistemas legais (KARPICKE, 2022).

Loftus é hoje uma reconhecida autoridade em falsas memórias. Suas teorias foram adotadas pela psicologia em voga e inspiraram mais pesquisas sobre a falibilidade da memória, com destaque para Daniel Schacter e seu livro Os sete pecados da memória.

A MEMÓRIA PARA SCHACTER

Segundo Daniel Schacter, o esquecimento é uma função essencial da memória humana, porque faz com que ela funcione com mais eficiência (BAKER, 2022).

> "O esquecimento é uma função essencial da memória humana, pois permite que ela opere com eficiência, descartando o irrelevante." (SCHACTER, 2021, p. 344).

Parte das nossas experiências e das informações que nos chegam talvez precise ser lembrada, mas há muita coisa irrelevante que ocuparia preciosos e que, portanto, é "deletada" para fazer uma analogia com a linguagem dos computadores, tão cara à psicologia ser marcado como informação útil e armazenado para uso futuro é removido da memória e esquecido, ou, então, ocorre o contrário, informações inúteis ou indesejadas que deveriam ser removidas se alojam na memória (MOREIRA, 2023).

O armazenamento não é a única função da memória suscetível a falhas. O processo de recuperação pode gerar confusão de dados, produzindo recordações distorcidas. Schacter listou sete falhas da memória: transitoriedade, distração, bloqueio, atribuição equivocada, sugestionabilidade, distorção e persistência (ROEDINGER, 2021). Em alusão aos sete pecados capitais e ao "número mágico sete", de George Armitage Miller, Schacter denomina essas falhas como os "sete pecados da memória" Os três primeiros são, nas palavras de Schacter, "pecados de omissão", ou de esquecimento, e os quatro últimos, "pecados de comissão", ou de lembrança. Cada pecado conduz a um tipo de erro na recuperação de dados.

> "Os sete pecados da memória não são falhas, mas o preço que pagamos por um sistema cognitivo complexo e geralmente eficaz." (SCHACTER, 2021, p. 345).

O primeiro pecado, a transitoriedade relaciona-se com a deterioração da memória ao longo do tempo, sobretudo da episódica (que envolve eventos) (DUNLOSKY, 2019). Ocorre por dois fatores: recordamos melhor eventos recentes do que fatos do passado distante, e, cada vez que rememoramos determinado evento (recuperamos a lembrança que temos dele), ele é reprocessado no cérebro e ligeiramente alterado.

> "A transitoriedade reflete o desvanecimento natural das memórias, especialmente as episódicas, conforme o tempo passa." (SCHACTER, 2021, p. 350).

A distração, pecado que se manifesta em esquecer compromissos ou perder as chaves de casa, não é exatamente um erro de memória, mas de seleção para o armazenamento. Às vezes não prestamos atenção suficiente no momento em que fazemos algo (como guardar as chaves), levando o cérebro a considerar a informação trivial e, portanto, não armazená-la para uso futuro. O oposto disso é o pecado do bloqueio, que ocorre quando uma memória armazenada não pode ser recuperada, em geral porque outra memória está bloqueando o processo. Um bom exemplo disso é quando uma palavra parece estar "na ponta da língua", isto é, quando quase conseguimos lembrar uma palavra que conhecemos bem, mas não conseguimos (WEINSTEIN, 2022).

Os "pecados de comissão" são um pouco mais complexes, mas não menos comuns. Quando ocorre uma atribuição equivocada, a informação é lembrada corretamente, mas o equívoco está na fonte da informação. O efeito é bem semelhante ao da sugestionabilidade, em que as lembranças são influenciadas pelo modo como são rememoradas: por exemplo, quando se responde uma pergunta sugestiva. O pecado da distorção também altera a lembrança; ocorre quando as opiniões e os sentimentos do indivíduo no momento em que rememora o evento influenciam a sua lembrança. Há, por fim, o pecado da persistência, cujo exemplo é a memória que funciona bem demais. Ocorre quando uma informação inquietante ou incômoda guardada na memória pode envolver desde pequenos que constrangimentos a lembranças muito angustiantes vem à toma de maneira intrusiva e persistente (CARPENTER, 2020). Schacter insistiu que, apesar de tudo, os pecados não são falhas.

É o preço que pagamos por um sistema complexo que funciona excepcionalmente bem durante a maior parte do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos pioneiros de Loftus e Schacter revelam uma verdade fundamental que a pedagogia não pode ignorar, a memória não arquiva, reconstrói. Esta descoberta exige uma transformação radical na forma como concebe-se o ato de ensinar. Não se trata mais de simplesmente transmitir informações, mas de orquestrar cuidadosamente processos cognitivos complexos e intrinsecamente falíveis.

As pesquisas sobre a maleabilidade da memória demonstram que cada pergunta formulada, cada contexto criado, cada correção oferecida pode alterar permanentemente a representação mental do conhecimento. Essa constatação impõe uma responsabilidade sem precedentes aos educadores, que precisam dominar não apenas seus conteúdos disciplinares, mas também os mecanismos sutis através dos quais esses conteúdos serão transformados na mente dos aprendizes.

A chamada "transitoriedade" da memória, longe de representar uma deficiência a ser lamentada, emerge como um convite a práticas pedagógicas mais robustas, ou seja, aquelas que entendem que a verdadeira aprendizagem exige repetição estratégica, contextualização significativa e oportunidades múltiplas de reconstrução. Da mesma forma, os chamados "pecados" da memória deixam de ser falhas para se tornarem janelas privilegiadas de compreensão sobre como o conhecimento realmente se forma e se transforma.

Neste novo paradigma, a avaliação educacional precisa abandonar definitivamente a ilusão da reprodução fiel para abraçar a complexidade da reconstrução criativa. O desafio que se coloca é desenvolver instrumentos sensíveis o suficiente para distinguir entre ausência de conhecimento e dificuldade temporária de acesso, entre conceitos malformados e representações distorcidas por interferências contextuais. Desta forma, a integração desses achados científicos na prática pedagógica não significa simplificar ou reduzir expectativas, mas sim construir uma educação mais sofisticada, que dialogue com a realidade cognitiva dos aprendizes. Trata-se de substituir o modelo

bancário de ensino por uma abordagem que reconhece e trabalha com, nunca contra, os mecanismos naturais da mente humana.

Por fim, esta análise demonstra que compreender a memória é compreender a própria essência do aprender. O grande legado dessas pesquisas não está nas técnicas específicas que sugerem, mas na mudança fundamental de perspectiva que exigem: da memorização como fim à memória como processo vivo e dinâmico no coração da experiência educativa.

REFERÊNCIAS

BAKER, S. T. et al. **The critical role of memory retrieval in education**. Educational Psychology Review, v. 34, n. 1, p. 123-150, 2022.

CARPENTER, S. K. **Distributed practice and retrieval practice in applied settings**. Journal of Applied Research in Memory and Cognition, v. 9, n. 3, p. 276-284, 2020.

DUNLOSKY, J.; RAWSON, K. A. **Practice tests, spaced practice, and successive relearning. Educational Psychology Review**, v. 31, n. 4, p. 655-684, 2019.

FERREIRA, A. L.; DIAS, M. **Neurociência cognitiva na sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2021.

KARPICKE, J. D. **Retrieval-based learning: A decade of progress**. Nature Reviews Psychology, v. 1, n. 9, p. 541-553, 2022.

LOFTUS, E. F. **Eyewitness testimony**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

LOFTUS, E. F. **Planting misinformation in the human mind: A 30-year investigation of the malleability of memory**. Learning & Memory, v. 12, n. 4, p. 361-366, 2005.

MOREIRA, B. F. T. et al. **False memories in education**. Educational Psychology Review, v. 35, n. 2, p. 1-25, 2023.

ROEDIGER, H. L.; BUTLER, A. C. **The critical role of retrieval practice in long-term retention**. Trends in Cognitive Sciences, v. 25, n. 1, p. 20-32, 2021.

SCHACTER, D. L. et al. **Memory and law: What can cognitive neuroscience contribute?** Nature Human Behaviour, v. 5, n. 3, p. 343-354, 2021.

SILVA, R. B.; COSENZA, R. M. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.

WEINSTEIN, Y. et al. **Cognitive psychology-based instructional strategies**. Annual Review of Psychology, v. 73, p. 1-25, 2022.

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

GABRIELY GONÇALVES SILVA
Pós-graduada em Psicopedagogia; Professora na Rede Pública de SP.

RESUMO

Essa abordagem requer uma equipe multidisciplinar de educadores, terapeutas e pais trabalhando juntos para criar um ambiente inclusivo e de apoio. Adaptar o currículo e as estratégias de ensino é essencial para garantir que cada aluno possa alcançar seu pleno potencial. Além disso, é fundamental promover a conscientização e a aceitação entre os outros alunos, criando uma cultura de respeito e empatia. Oferecer recursos e apoio técnico também é crucial para garantir que as necessidades específicas de cada aluno sejam atendidas. Com essas medidas, as escolas regulares podem se tornar verdadeiramente inclusivas, onde todos os alunos, independentemente de suas habilidades, tenham a oportunidade de aprender e crescer juntos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Inclusão Escolar; Deficiência Intelectual.

SUMMARY

This approach requires a multidisciplinary team of educators, therapists and parents working together to create an inclusive and supportive environment. Adapting the curriculum and teaching strategies is essential to ensure that each student can reach their full potential. In addition, it is essential to promote awareness and acceptance among other students, creating a culture of respect and empathy. Offering resources and technical support is also crucial to ensure that each student's specific needs are met. With these measures, mainstream schools can become truly inclusive, where all students, regardless of their abilities, have the opportunity to learn and grow together.

KEYWORDS: Education; School Inclusion; Intellectual Disability.

INTRODUÇÃO

Esse debate reflete uma preocupação crescente com a justiça social e a equidade no acesso à educação. Historicamente, certos grupos sociais, como pessoas com deficiência, minorias étnicas, comunidades rurais e indígenas, entre outros, foram sistematicamente excluídos dos sistemas educacionais formais devido a preconceitos, discriminação e barreiras estruturais.

A garantia do direito à educação para todos os indivíduos, independentemente de suas características pessoais, é fundamental para promover a igualdade de oportunidades e combater as desigualdades sociais. Uma educação inclusiva e equitativa não apenas beneficia os próprios alunos, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para realizar seu potencial máximo, mas também fortalece as sociedades como um todo, ao promover a diversidade, a tolerância e o desenvolvimento sustentável.

Para tornar o direito à educação universal uma realidade, é necessário adotar uma abordagem abrangente que envolva políticas educacionais inclusivas, investimentos em infraestrutura escolar acessível, capacitação de professores para atender às necessidades de todos os alunos e sensibilização da comunidade sobre a importância da inclusão educacional.

Além disso, é crucial enfrentar as causas subjacentes da exclusão educacional, como pobreza, discriminação e falta de acesso a serviços básicos, garantindo assim que todos os indivíduos tenham igualdade de oportunidades desde o início de suas vidas.

A promoção do direito à educação universal requer um compromisso coletivo de governos, organizações internacionais, sociedade civil e outros atores relevantes para garantir que nenhum indivíduo seja abandonado. Somente através de esforços conjuntos e coordenados podemos construir um mundo onde o direito à educação seja verdadeiramente universal e onde todos os

indivíduos tenham a oportunidade de prosperar e contribuir plenamente para suas comunidades e sociedades.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI)

É importante reconhecer que essas limitações podem variar em gravidade e natureza de uma pessoa para outra. Além disso, o contexto cultural, social e ambiental de cada indivíduo pode influenciar sua experiência e manifestação da deficiência intelectual.

Por exemplo, uma pessoa com deficiência intelectual pode ter dificuldades de aprendizado, problemas de memória, dificuldades na resolução de problemas ou atrasos no desenvolvimento das habilidades sociais. No entanto, o impacto dessas dificuldades na vida diária e nas oportunidades de participação pode variar significativamente de acordo com fatores como acesso a recursos de apoio, suporte familiar, ambiente escolar inclusivo e políticas de inclusão social.

Portanto, ao lidar com o conceito de deficiência intelectual, é importante adotar uma abordagem centrada na pessoa, que reconheça e valorize a individualidade e as necessidades únicas de cada indivíduo. Isso implica não apenas reconhecer as limitações, mas também identificar e promover as habilidades, interesses e potenciais de cada pessoa com deficiência intelectual.

Uma abordagem inclusiva e holística para compreender e apoiar as pessoas com deficiência intelectual é essencial para garantir que elas tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais, de emprego, sociais e comunitárias. Essa perspectiva reconhece a diversidade e a complexidade das experiências humanas e busca promover a participação ativa e a inclusão de todos os indivíduos na sociedade.

Uma abordagem inclusiva e holística para apoiar pessoas com deficiência intelectual vai além do simples reconhecimento das suas necessidades específicas. Ela envolve a criação de ambientes que valorizam a diversidade e promovem a participação plena e igualitária de todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades ou características.

Isso requer o desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas em diversos setores, como educação, emprego, saúde, transporte e lazer. Por exemplo, nas escolas, é essencial fornecer suporte individualizado, adaptações curriculares e oportunidades de aprendizado colaborativo para garantir que os alunos com deficiência intelectual possam alcançar seu potencial máximo.

No contexto do emprego, é importante promover a igualdade de oportunidades e eliminar barreiras para a participação de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho. Isso pode incluir programas de capacitação, apoio à transição para o emprego e adaptações no local de trabalho para garantir a acessibilidade e a inclusão.

Além disso, a inclusão social e comunitária é fundamental para o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas com deficiência intelectual. Isso envolve a criação de espaços e atividades acessíveis e inclusivas, onde todos os membros da comunidade possam participar ativamente e se sentir valorizados.

Para promover uma sociedade verdadeiramente inclusiva, é necessário combater o estigma e a discriminação associados à deficiência intelectual, promovendo a conscientização e a compreensão da diversidade humana. Isso requer o engajamento de todos os setores da sociedade, incluindo governos, empresas, organizações da sociedade civil e a própria comunidade, para trabalharem juntos na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

Isso pode ser alcançado através de campanhas de sensibilização pública, programas educacionais nas escolas, treinamento para profissionais de saúde e outros setores, e a promoção de representações positivas e precisas de pessoas com deficiência intelectual nos meios de comunicação e na cultura popular.

Além disso, é importante garantir que as leis e políticas nacionais e internacionais protejam os direitos das pessoas com deficiência intelectual e promovam sua plena inclusão e participação na sociedade. Isso pode incluir leis antidiscriminação, políticas de acessibilidade, programas de apoio social e econômico, entre outras medidas.

O envolvimento ativo das próprias pessoas com deficiência intelectual e suas organizações representativas é fundamental para garantir que suas vozes sejam ouvidas e que suas necessidades e aspirações sejam consideradas em todas as áreas da vida social e política.

Além disso, é importante reconhecer e valorizar as contribuições únicas que as pessoas com deficiência intelectual podem trazer para a sociedade. Ao invés de vê-las apenas como receptores de cuidados ou beneficiárias de assistência, é essencial reconhecer sua capacidade de contribuir de maneira significativa para o bem-estar e o progresso de suas comunidades.

Promover uma sociedade verdadeiramente inclusiva requer um compromisso coletivo de todos os membros da sociedade para superar preconceitos, eliminar barreiras e promover a igualdade de oportunidades para todos. Isso não é apenas uma questão de justiça social, mas também de enriquecimento e fortalecimento das comunidades e da sociedade como um todo.

Ao reconhecer e valorizar a diversidade humana em todas as suas formas, podemos construir um mundo mais justo, solidário e inclusivo para todos, onde cada indivíduo é respeitado e tem a

oportunidade de realizar seu potencial máximo, independentemente de suas habilidades ou características.

Essa abordagem inclusiva e respeitosa da diversidade humana não apenas beneficia as pessoas com deficiência intelectual, mas também enriquece toda a sociedade. Ao reconhecer e valorizar as contribuições únicas de cada indivíduo, independentemente de suas habilidades ou características, podemos criar um ambiente mais criativo, inovador e dinâmico, onde a diversidade é celebrada e considerada uma fonte de força e crescimento.

Além disso, promover a inclusão e o respeito pela diversidade contribui para a construção de relações mais harmoniosas e empáticas entre as pessoas, reduzindo o isolamento social, a exclusão e o conflito. Isso cria uma sociedade mais coesa e solidária, onde todos se sentem valorizados e parte integrante da comunidade.

Ao promover uma cultura de inclusão e respeito pela diversidade desde cedo, nas escolas e em outros ambientes de socialização, podemos ajudar a moldar as atitudes e comportamentos das gerações futuras, criando uma base sólida para um mundo mais justo e inclusivo.

Além disso, ao reconhecer e respeitar a diversidade humana, estamos também reconhecendo a interseccionalidade das identidades e experiências de cada indivíduo, incluindo raça, gênero, orientação sexual, idade, religião e origem étnica. Isso nos permite abordar de forma mais holística e integrada as questões de injustiça e desigualdade que afetam diferentes grupos na sociedade.

No entanto, promover uma cultura de inclusão e respeito pela diversidade requer um compromisso contínuo e uma ação coletiva de todos os membros da sociedade. Isso envolve não apenas a implementação de políticas e programas inclusivos, mas também uma mudança fundamental nas atitudes e valores que sustentam as relações sociais e institucionais.

Em última análise, ao reconhecer e valorizar a diversidade humana em todas as suas formas, podemos construir um mundo onde todos têm a oportunidade de viver com dignidade, igualdade e respeito, e onde cada indivíduo pode contribuir plenamente para o bem-estar e o progresso da humanidade.

Esse compromisso contínuo com a promoção da inclusão e do respeito pela diversidade implica em um processo de conscientização e educação em todos os níveis da sociedade. Isso significa que é necessário investir em programas de sensibilização e capacitação que ajudem as pessoas a compreenderem melhor as diferentes formas de diversidade e a reconhecerem seus próprios preconceitos e privilégios.

Além disso, é importante promover a representatividade e a participação de grupos marginalizados em todas as esferas da vida social e política, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e que tenham poder de decisão sobre questões que os afetam diretamente.

Isso requer a criação de espaços seguros e inclusivos onde as pessoas possam se expressar livremente, sem medo de discriminação ou retaliação. Também é essencial promover o diálogo e o entendimento mútuo entre diferentes grupos, buscando construir pontes de solidariedade e cooperação.

Além disso, as instituições públicas e privadas têm um papel crucial a desempenhar na promoção da inclusão e do respeito pela diversidade. Isso inclui a implementação de políticas de recrutamento e promoção que garantam a diversidade e a igualdade de oportunidades em todos os níveis hierárquicos, bem como a criação de ambientes de trabalho inclusivos e acessíveis.

No entanto, para que essas mudanças sejam efetivas, é necessário um compromisso firme por parte dos líderes políticos, empresariais, religiosos e comunitários, bem como da sociedade como um todo. Isso requer coragem e determinação para enfrentar as estruturas de poder e os sistemas de opressão que perpetuam a exclusão e a discriminação.

Por fim, é importante lembrar que a promoção da inclusão e do respeito pela diversidade não é apenas uma questão de justiça social, mas também de interesse comum. Uma sociedade mais inclusiva e diversa é uma sociedade mais resiliente, criativa e próspera, capaz de enfrentar os desafios do século XXI com sucesso e solidariedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As possibilidades de realização de um trabalho pedagógico inclusivo para os deficientes intelectuais no direito à educação são vastas e fundamentais para garantir a sua plena participação na sociedade. Essas possibilidades podem ser exploradas através de diferentes abordagens e estratégias pedagógicas que reconhecem e valorizam as habilidades e potenciais únicos de cada aluno.

Uma abordagem centrada no aluno é essencial, onde os professores reconhecem e respeitam as diferenças individuais e adaptam o ensino para atender às necessidades específicas de cada aluno com deficiência intelectual. Isso pode envolver a implementação de programas de ensino individualizado, adaptações curriculares, uso de materiais e recursos de apoio adequados, e a promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor.

Além disso, é importante promover a colaboração entre professores, famílias, profissionais de saúde e outros profissionais envolvidos no processo educacional, para garantir uma abordagem integrada e holística no suporte aos alunos com deficiência intelectual.

O uso de tecnologia assistiva e recursos educacionais acessíveis também podem ampliar as oportunidades de aprendizagem e participação dos alunos com deficiência intelectual, permitindo-lhes acessar o currículo de forma mais eficaz e independente.

Programas de educação inclusiva que promovem a interação e o convívio entre alunos com e sem deficiência intelectual também são importantes para combater o estigma e promover a compreensão e a empatia entre os alunos.

Além disso, é fundamental investir na formação e capacitação de professores para lidar com as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual, proporcionando-lhes as habilidades e conhecimentos necessários para oferecer um ensino de qualidade e inclusivo.

Por fim, é importante destacar que a inclusão de alunos com deficiência intelectual no direito à educação não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma oportunidade para enriquecer o ambiente escolar e promover uma cultura de respeito pela diversidade e inclusão. Ao reconhecer e valorizar as contribuições únicas de cada aluno, podemos construir uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva para todos.

Essa valorização das potencialidades dos deficientes intelectuais representa uma mudança significativa na forma como a sociedade percebe e aborda a deficiência intelectual. Em vez de focar apenas nas limitações e incapacidades, há uma crescente ênfase nas habilidades, interesses e potenciais únicos de cada indivíduo.

Essa abordagem mais positiva e centrada na pessoa reconhece que todos os indivíduos têm algo valioso a contribuir, independentemente de suas habilidades ou características. Isso inclui os alunos com deficiência intelectual, cujas habilidades e potenciais podem ser desenvolvidos e valorizados através de uma educação inclusiva e de qualidade.

A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma necessidade para o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva. Ao promover a participação de todos os alunos na educação, independentemente de suas habilidades ou características, estamos fortalecendo os valores democráticos de igualdade, respeito pela diversidade e justiça social.

Além disso, a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual traz benefícios para toda a comunidade escolar, promovendo a compreensão, a empatia e o respeito mútuo entre os alunos, professores e funcionários. Isso cria um ambiente mais acolhedor e solidário, onde todos se sentem valorizados e respeitados.

No entanto, para que a inclusão escolar seja efetiva, é necessário garantir o acesso a recursos e apoio adequados, bem como capacitar os professores e profissionais da educação para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual.

Além disso, é importante promover uma cultura escolar inclusiva, que celebre a diversidade e valorize as contribuições de todos os alunos. Isso requer o engajamento de toda a comunidade escolar, incluindo pais, alunos, professores, funcionários e gestores escolares, na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

Em suma, a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual é uma exigência de uma sociedade que se pretende democrática, justa e inclusiva. Ao reconhecer e valorizar as potencialidades de todos os alunos, podemos construir escolas e comunidades mais acolhedoras, solidárias e democráticas, onde todos têm a oportunidade de aprender, crescer e realizar seu potencial máximo.

Essa abordagem não apenas beneficia os alunos com deficiência intelectual, mas também contribui para o desenvolvimento de uma cultura escolar mais inclusiva e positiva para todos os alunos. Ao reconhecer e valorizar as potencialidades de cada aluno, independente de suas habilidades ou características, estamos promovendo um ambiente de aprendizagem que respeita a diversidade e estimula o crescimento pessoal e acadêmico de todos.

Uma escola que valoriza as potencialidades de todos os alunos é mais do que apenas um local de ensino; é um espaço de oportunidades e descobertas. Nesse ambiente, os alunos são encorajados a explorar seus interesses, desenvolver suas habilidades e buscar seus sonhos, sem medo de julgamentos ou limitações impostas por estereótipos.

Além disso, uma escola que valoriza a diversidade e as potencialidades de todos os alunos promove uma cultura de respeito, empatia e colaboração. Os alunos aprendem a valorizar as diferenças e a trabalhar juntos para alcançar objetivos comuns, criando laços de amizade e solidariedade que transcendem as barreiras da diversidade.

Essa cultura inclusiva e positiva também se estende para além dos muros da escola, impactando as comunidades locais e a sociedade como um todo. Ao promover uma educação que valoriza as potencialidades de todos os alunos, estamos construindo uma sociedade mais justa, solidária e democrática, onde cada indivíduo é valorizado e tem a oportunidade de contribuir para o bem-estar e o progresso de todos.

No entanto, para que essa visão se torne realidade, é necessário o comprometimento de todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, alunos, pais, gestores escolares e funcionários. Todos devem trabalhar juntos para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo, onde todos os alunos se sintam respeitados, valorizados e apoiados em seu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Ao reconhecer e valorizar as potencialidades de todos os alunos, estamos construindo um futuro mais brilhante e promissor para as gerações vindouras, onde a diversidade é celebrada e a inclusão é uma realidade concreta em todas as esferas da vida.

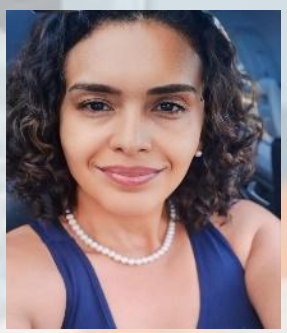
REFERÊNCIAS

BARTALOTTI. Celiana Camargo. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?** São Paulo: Paulus, 2006.

BENTES, N. O. **Sanção educativa e aprendizagem nas relações dialógicas da sala de aula.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

BRASIL. **Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.** Acessibilidade. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005.

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA COMO REDE DE PROTEÇÃO AOS ESTUDANTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA



THE IMPORTANCE OF THE SCHOOL AS A PROTECTION NETWORK FOR STUDENTS WHO ARE VICTIMS OF VIOLENCE

GISELE OLIVEIRA DE BRITO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNICASTELO (2009); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade UNINOVE (2013); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Prefeitura do Município de São Paulo.

RESUMO

A infância deve ser um período de crescimento e desenvolvimento saudável, mas, infelizmente, muitas crianças enfrentam situações de violência que violam seus direitos fundamentais. Esta realidade demanda uma resposta urgente e integrada da sociedade, especialmente das instituições educacionais e da rede de proteção social. Este artigo apresenta reflexões sobre os diferentes tipos de violência contra bebês, crianças e adolescentes, seus impactos no desenvolvimento, e destaca o papel da escola como espaço privilegiado de prevenção, acolhimento e promoção de direitos. A partir do livro *Conhecer para proteger* (São Paulo, 2020) e de marcos legais como o ECA, defende-se uma atuação articulada entre os serviços, considerando a diversidade, as desigualdades sociais e os vínculos afetivos como elementos fundamentais para o enfrentamento da violência.

Palavras-chave: Infância; Violência Infantil; Desenvolvimento; Rede De Proteção; Escola; Direitos Da Criança; Prevenção.

ABSTRACT

Childhood should be a period of healthy growth and development, but unfortunately many children face situations of violence that violate their fundamental rights. This reality demands an urgent and integrated response from society, especially from educational institutions and the social protection network. This article presents reflections on the different types of violence against babies, children and adolescents, their impact on development, and highlights the role of the school as a privileged space for prevention, shelter and the promotion of rights. Based on the book Conhecer para proteger (Knowing in order to protect) (São Paulo, 2020) and legal frameworks such as the ECA, it argues for coordinated action between services, considering diversity, social inequalities and emotional bonds as fundamental elements in tackling violence.

Keywords: Childhood; Child Violence; Development; Protection Network; School; Children's Rights; Prevention.

INTRODUÇÃO

A infância, etapa fundamental do desenvolvimento humano, deveria ser vivenciada como um tempo de cuidado, afeto, segurança e descobertas. É nesse período que se formam as bases emocionais, cognitivas e sociais que irão influenciar toda a trajetória de vida de uma pessoa.

Essa problemática, complexa e multifacetada, não se restringe a determinados territórios ou classes sociais, sendo atravessada por fatores culturais, históricos, estruturais e econômicos. Trata-se de uma questão global e urgente, que exige resposta imediata, articulada e eficaz de todos os setores da sociedade. De acordo com dados do UNICEF, cerca de 50 milhões de crianças no mundo vivem em situações de violência, seja física, psicológica ou sexual. No Brasil, a cada 15 minutos, uma criança ou adolescente é vítima de agressão, de acordo com o Disque 100, canal do governo federal que recebe denúncias de violação de direitos humanos.

A realidade de muitos bebês, crianças e adolescentes no Brasil e no mundo revela um cenário alarmante: situações recorrentes de violência física, psicológica, sexual, negligência e outras formas de violação de direitos têm comprometido gravemente o bem-estar e o desenvolvimento integral de milhares de meninos e meninas.

Essa problemática, complexa e multifacetada, não se restringe a determinados territórios ou classes sociais, sendo atravessada por fatores culturais, históricos, estruturais e econômicos. Trata-se de uma questão global e urgente, que exige resposta imediata, articulada e eficaz de todos os setores da sociedade.

Ao reconhecer que a violência contra crianças e adolescentes constitui uma grave violação dos direitos humanos, torna-se indispensável o fortalecimento das instituições que compõem a rede de proteção social, entre elas, a escola espaço privilegiado de socialização, aprendizagem e escuta. Os profissionais da educação, por estarem em contato cotidiano com os estudantes, ocupam posição estratégica na identificação de sinais de violência, bem como na promoção de ações preventivas e na articulação com os demais órgãos competentes.

Nesse contexto, é fundamental que os educadores estejam sensibilizados e qualificados para compreender os impactos da violência no processo de desenvolvimento e aprendizagem, assim como para reconhecer situações de risco e proceder com os encaminhamentos adequados, conforme estabelecido nos marcos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre os diferentes tipos de violência infantil, seus efeitos no desenvolvimento das crianças e adolescentes, e, sobretudo, destaca o papel da escola como agente ativo na prevenção, acolhimento e promoção dos direitos da infância. Por meio do diálogo com o livro *Conhecer para proteger* (São Paulo, 2020), busca-se fomentar práticas educativas comprometidas com a dignidade e o cuidado com os bebês, crianças e adolescentes.

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA COMO REDE DE PROTEÇÃO AOS ESTUDANTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA

O enfrentamento da violência infantil exige o fortalecimento da escola como um dos principais agentes da rede de proteção. A ampliação da conscientização e do conhecimento dos educadores sobre os diferentes tipos de violência e seus impactos no desenvolvimento integral dos estudantes é essencial para a realização de intervenções eficazes.

A violência contra a criança afeta profundamente o processo de aprendizagem, tornando imprescindível o envolvimento da escola na construção de uma cultura de proteção, onde bebês, crianças e adolescentes sejam reconhecidos como sujeitos de direitos, capazes de identificar situações de risco, pedir ajuda e exercer sua cidadania.

A Educação Integral, como princípio da Rede Municipal de Ensino (RME), propõe práticas formativas que abrangem as dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, conforme preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O livro *Conhecer para proteger: enfrentando a violência contra bebês, crianças e adolescentes* (São Paulo, 2020) apresenta uma tipificação valiosa das formas de violência: física, química, psicológica, sexual, institucional, negligencial, estrutural, entre pares, auto infligida e o trabalho infantil. Entre

essas, destaca-se a negligência física, emocional ou educacional frequentemente confundida com situações de vulnerabilidade extrema. Nesses casos, é fundamental que o sistema de proteção apoie também as famílias negligenciadas pelo Estado.

A violência sexual, por sua vez, é uma das mais graves formas de violência e está relacionada a fatores socioculturais, sendo muitas vezes praticada no ambiente familiar. Esse tipo de violência exige ações integradas entre o poder público e a sociedade para que se efetivem os direitos previstos em lei.

O artigo 5º do ECA garante a proteção contra qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Dessa forma, torna-se imprescindível o fortalecimento da atuação da rede de proteção social: Educação, Saúde, Assistência Social, Conselho Tutelar, Justiça e Ministério Público para a construção de um sistema articulado e efetivo.

A Educação Integral, apoiada pelo Currículo da Cidade de São Paulo, propõe uma abordagem que valoriza a diversidade, os vínculos afetivos e o respeito às realidades dos estudantes. A psicologia histórico-cultural reforça esse entendimento, ao demonstrar que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais. Vygotsky (1998) destaca a importância da mediação social e da afetividade no processo de aprendizagem e resolução de conflitos.

A afetividade entre educadores e estudantes é, portanto, um importante elemento preventivo e protetivo. Um ambiente escolar acolhedor favorece o desenvolvimento humano e contribui significativamente para o enfrentamento das violências.

Nesse sentido, Branca Jurema Ponce afirma:

> “A vivência do tempo escolar como tempo de formação agradável na convivência poderá proporcionar também uma melhor autoestima, uma melhor formação para as ciências, as artes, a filosofia, e outras formas de conhecimento.”

A escola, além de espaço de ensino, é um território de cuidado e proteção. Ao atuar como ponte entre o estudante e os serviços da rede, ela contribui diretamente para a construção de uma rede sólida e humanizada de garantia de direitos. Seu papel vai além do pedagógico: é também político e social, promovendo dignidade e esperança para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

A ESCOLA COMO PILAR DA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL

A escola ocupa uma posição estratégica na rede de proteção social da infância e adolescência, atuando como um elo fundamental entre os estudantes, suas famílias e os serviços públicos de garantia de direitos. Por ser um espaço de convivência cotidiana, a escola tem o potencial de

identificar precocemente sinais de violência, negligência ou sofrimento emocional. Esse papel exige sensibilidade dos educadores.

Além de seu compromisso pedagógico, a escola precisa estar articulada com outros órgãos da rede de proteção, como o Conselho Tutelar, os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), unidades básicas de saúde, serviços de saúde mental e Ministério Público. Essa articulação é essencial para garantir encaminhamentos adequados, acompanhamento contínuo e a efetivação dos direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

A escuta atenta, combinada com o olhar sensível às mudanças de comportamento, rendimento escolar ou indícios físicos, permite que educadores desempenhem um papel fundamental na proteção. Por exemplo, ao perceber alterações no comportamento de um aluno como retraimento súbito, agressividade, medo excessivo ou queda no desempenho o professor pode acionar a equipe gestora e, juntos, iniciar os protocolos da rede de proteção.

Conforme estabelece o artigo 70 do ECA: "*É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente."*

Esse princípio orienta o compromisso da escola com a criação de um ambiente seguro, ético e protetivo. Fortalecer a cultura de proteção no espaço escolar é essencial para garantir não apenas o direito à educação, mas o direito à infância digna, respeitada e protegida.

A REDE DE PROTEÇÃO

A Rede de Proteção tem como objetivo central garantir o bem-estar, a integridade e o pleno desenvolvimento de bebês, crianças e adolescentes. Composta por uma articulação entre serviços públicos, profissionais especializados e instituições da sociedade civil, essa rede atua de forma integrada na prevenção, identificação, notificação e intervenção em situações de violência, negligência ou ameaça aos direitos infantojuvenis.

A atuação em rede pressupõe a corresponsabilidade entre os diferentes setores: Educação, Saúde, Assistência Social, Justiça e Segurança, a fim de assegurar respostas rápidas, eficazes e humanizadas às necessidades das crianças. A colaboração entre esses serviços é essencial para construir uma abordagem abrangente, capaz de promover a proteção integral, considerando o contexto social, emocional e familiar dos envolvidos.

Entre os principais serviços que compõem a Rede de Proteção estão:

- Unidades Educacionais,
- Conselhos Tutelares,
- Unidades Básicas de Saúde (UBS),

- Centros de Referência de Assistência Social (CRAS),
- Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS),
- Vara da Infância e Juventude,
- Ministério Público,
- Organizações da Sociedade Civil.

As escolas assumem um papel estratégico na identificação precoce de sinais de sofrimento ou violência, sendo um dos primeiros locais onde alterações comportamentais, emocionais ou físicas se tornam visíveis. A escuta sensível dos educadores, aliada à observação atenta, permite o acionamento imediato da rede e o encaminhamento adequado aos serviços especializados.

Outro agente essencial no sistema de proteção é o Conselho Tutelar, órgão permanente e autônomo, responsável por zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. Ele atua tanto na escuta e acolhimento das denúncias quanto na orientação às famílias e no acompanhamento dos casos. Em situações notificadas pelas escolas, o Conselho pode convocar os responsáveis legais, orientar quanto ao uso de serviços públicos disponíveis, como atendimento psicossocial, acompanhamento médico e acesso a programas assistenciais e adotar medidas de proteção, quando necessário.

É importante destacar que, ao identificar ou suspeitar de qualquer forma de violência contra estudantes da Rede Municipal de Ensino, as escolas devem seguir os protocolos estabelecidos pela Instrução Normativa SME nº 20, de 26 de junho de 2020, que regulamenta os procedimentos para comunicação obrigatória ao Conselho Tutelar, Vara da Infância e Juventude e demais órgãos competentes. Esse documento orienta quanto à formalização das denúncias, resguardando os envolvidos e garantindo o cumprimento das diretrizes legais.

O fortalecimento das políticas intersetoriais e do trabalho em rede tem se consolidado no âmbito do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), que estrutura as ações em três eixos fundamentais: promoção, defesa e controle social de direitos. O SGDCA reforça a necessidade de articulação entre os serviços para a efetivação de um atendimento integral, que vá além da denúncia e envolva ações preventivas, reparadoras e formativas.

Como destaca Aquino (2004, p. 329), as redes de proteção representam “o aspecto dinâmico do sistema, conformado a partir das conexões entre atores que compartilham um sentido da ação”. Esse sentido comum está alicerçado na garantia dos direitos fundamentais, no acolhimento das diversidades e na construção de um projeto coletivo de cuidado com a infância e a adolescência.

A formação continuada dos profissionais da educação é um elemento estratégico e indispensável para fortalecer a atuação da escola como espaço de acolhimento, proteção e garantia de direitos. Diante da complexidade das situações de violência que afetam bebês, crianças e adolescentes, é fundamental que educadores estejam preparados para reconhecer sinais de sofrimento, agir de forma ética e responsável, e articular-se com a rede de proteção social.

Mais do que um processo pontual, a formação continuada deve ser compreendida como uma prática permanente, crítica e reflexiva, que acompanha a trajetória profissional dos educadores e contribui para o aprimoramento de suas ações pedagógicas e relacionais. Isso inclui a abordagem de temas como:

- Tipos de violência infantil e suas consequências no desenvolvimento;
- Estratégias de acolhimento;
- Protocolos legais de notificação e encaminhamento;
- Intersetorialidade e articulação com os serviços da rede;
- Práticas restaurativas e resolução de conflitos;
- Educação em direitos humanos, diversidade e cultura da paz.

Essa formação deve considerar o território onde a escola está inserida, as especificidades culturais da comunidade e os desafios sociais enfrentados pelas famílias. A qualificação dos educadores nesse contexto não só amplia a sua capacidade de intervenção, como fortalece o papel da escola como espaço de resistência e transformação social.

Programas formativos que envolvam também gestores escolares, agentes de apoio e demais membros da equipe são essenciais para que haja coerência e coesão nas práticas institucionais. A construção de uma cultura institucional baseada na proteção exige compromisso coletivo e contínuo.

Como preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE), a valorização dos profissionais da educação perpassa a formação inicial e se consolida na formação ao longo da carreira, alinhada às demandas emergentes e às transformações da sociedade. Nesse sentido, os sistemas municipais e estaduais de ensino devem garantir políticas públicas que assegurem condições adequadas para a participação dos educadores em cursos, oficinas, seminários e grupos de estudo, com apoio técnico e acompanhamento pedagógico.

Além disso, a formação humanizada, baseada em princípios éticos e na escuta empática, fortalece os vínculos entre educadores e estudantes, cria ambientes mais acolhedores e contribui para a prevenção de situações de violência, exclusão e preconceito.

A formação continuada é fundamental para preparar os educadores a reconhecerem os sinais de violência. A capacitação deve incluir não só o conhecimento sobre os tipos de violência, mas também

sobre como intervir e como se comunicar com as crianças vítimas. A formação deve abranger questões emocionais e psicológicas, abordando temas como traumas, comportamento agressivo e comunicação com as famílias.

Ademais, as escolas podem realizar ações articuladas de sensibilização com os serviços de saúde do seu território, onde especialistas em psicologia ou saúde mental compartilham suas experiências com a comunidade escolar, ajudando todos a entender melhor as consequências da violência e os melhores métodos para lidar com essas situações.

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR E A CULTURA DE PAZ

A expansão da cultura de paz e a participação de toda a comunidade escolar incluindo pais, alunos e funcionários é essencial para garantir um ambiente seguro e acolhedor. Pode-se discutir mais profundamente como a escola pode se tornar um ponto de referência para as famílias em situações de risco, sendo um apoio constante.

Iniciativas como reuniões comunitárias ou grupos de apoio aos pais são essenciais para integrar as famílias ao processo de proteção e prevenção. Assim, as famílias se sentem mais seguras e mais propensas a denunciar abusos, além de serem mais engajadas em criar ambientes familiares mais seguros.

A construção de uma cultura da paz nas escolas é um princípio fundamental para a promoção de ambientes seguros, acolhedores e propícios ao desenvolvimento pleno de bebês, crianças e adolescentes. Muito além da ausência de violência, a cultura da paz está relacionada à construção de relações baseadas no respeito mútuo, na empatia, na escuta sensível e na valorização da diversidade.

Incorporar esse conceito no cotidiano escolar significa promover práticas pedagógicas que fortaleçam os vínculos afetivos, incentivem o diálogo e a resolução pacífica de conflitos. Isso implica, também, em oferecer espaços para que os estudantes expressem seus sentimentos, compartilhem experiências e desenvolvam competências socioemocionais, como a cooperação, a solidariedade e o autocontrole.

A escola, como espaço privilegiado de socialização, tem papel essencial na disseminação de valores que combatam todas as formas de discriminação, preconceito e violência. A valorização da cultura da paz deve estar presente não apenas nas ações planejadas como projetos, rodas de conversa, mediação de conflitos e campanhas educativas, mas também nas relações cotidianas entre educadores, estudantes e toda a comunidade escolar.

Essa abordagem está alinhada aos princípios da Educação em Direitos Humanos, conforme orienta o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que propõe uma educação voltada para o fortalecimento da democracia, da justiça social e da convivência ética e solidária.

Além disso, fomentar uma cultura da paz é uma estratégia eficaz de prevenção da violência. Quando a escola atua intencionalmente para criar um clima de confiança, pertencimento e respeito, ela se torna menos vulnerável a práticas de exclusão, bullying e outras formas de agressão.

Como destaca a UNESCO (1999), “a paz deve começar nas mentes das crianças”, reforçando que é na infância que se estabelecem os valores fundamentais que acompanharão o sujeito ao longo da vida. Nesse sentido, promover a cultura da paz é também promover cidadania, dignidade e justiça social desde os primeiros anos de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo escolar deve incorporar os fenômenos da violência como desafios concretos que afetam o cotidiano dos estudantes e que, portanto, exigem uma abordagem pedagógica sensível às desigualdades sociais, econômicas e culturais. Ao fazer isso, a escola assume seu papel como espaço fundamental na formação cidadã, atuando não apenas na transmissão de saberes, mas também como agente ativo na promoção da dignidade humana, da justiça social e da proteção integral da infância.

Reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos não é apenas uma diretriz legal, mas um compromisso ético que possibilita o fortalecimento de sua autonomia, autoestima e capacidade de reagir diante de situações de risco. Por meio de práticas educativas emancipadoras e de uma escuta qualificada, a escola contribui para que esses sujeitos sejam capazes de reconhecer, nomear e denunciar violências sofridas ou testemunhadas.

A proposta de Educação Integral, respaldada pelo Currículo da Cidade de São Paulo, reforça a importância de um olhar ampliado sobre o desenvolvimento humano que considere as dimensões cognitivas, emocionais, sociais, físicas, culturais e éticas. Essa concepção amplia o papel da escola, indo além do ensino formal e assumindo sua função social e protetiva.

A formação continuada dos educadores e de toda a equipe escolar deve incluir a discussão sobre os tipos de violência, seus sinais e sintomas, as estratégias de enfrentamento e os protocolos da rede de proteção. Mais do que informar, essa formação tem o objetivo de transformar práticas pedagógicas, fortalecer vínculos e garantir intervenções eficazes, humanizadas e baseadas no respeito aos direitos da criança e do adolescente.

Além disso, é necessário fomentar a participação da comunidade escolar, incluindo famílias, estudantes e funcionários, na construção de um ambiente acolhedor, inclusivo e atento às necessidades específicas de cada indivíduo. A cultura da paz, da empatia e da corresponsabilidade deve permear todos os espaços educativos.

A construção de uma sociedade mais justa e segura para as crianças e adolescentes exige, portanto, uma ação articulada entre escola, família, sociedade civil e Estado, pautada em valores como solidariedade, equidade e compromisso com a vida. O livro *Conhecer para Proteger* contribui de forma significativa nesse processo, ao apresentar uma tipificação clara e didática das múltiplas formas de violência, bem como ao oferecer subsídios teóricos e práticos para sua prevenção e enfrentamento.

Por fim, reafirma-se que a escola, quando comprometida com a defesa dos direitos humanos, se torna um poderoso agente de transformação social, capaz de romper ciclos de violência, promover o desenvolvimento pleno e formar sujeitos críticos, conscientes e protagonistas de sua própria história.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL**.** Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.gov.br/mdh. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL**.** Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação: PNE 2014–2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/. Acesso : 22 abr. 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). Uma situação habitual: violência na vida de crianças e adolescentes. Brasília: UNICEF Brasil, 2020. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil. Acesso em: 22 abr. 2025.

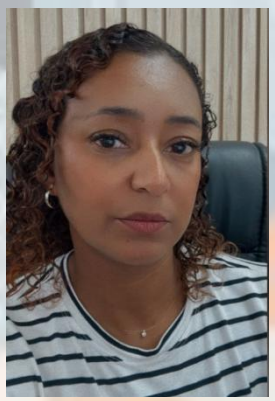
MAIA, A. P. A escola na rede de proteção dos direitos de crianças e adolescentes: guia de referências. São Paulo: Ação Educativa, 2018.

SÃO PAULO (SP). secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME Nº 20, de 26 de junho de 2020. Estabelece procedimentos para comunicar ao conselho tutelar, vara da infância e juventude os casos de suspeita ou confirmação de violência aos bebês, crianças e adolescentes matriculados na rede municipal de ensino. Diário Oficial da Cidade de 27 de junho de 2020, p. 17.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Conhecer para proteger: enfrentando a violência contra bebês, crianças e adolescentes. São Paulo SME/COPED, 2020.

Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2017.

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



ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA NA ERA DIGITAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA ENSINAR LEITURA E ESCRITA EM MEIO À DESINFORMAÇÃO

CRITICAL LITERACY IN THE DIGITAL AGE: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR TEACHING READING AND WRITING IN THE MIDST OF DISINFORMATION

GISLAINE SANTOS DE SOUZA
Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade do Grande ABC – Conclusão em 2004; 2ª Graduação em Pedagogia pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba – Conclusão em 2014; Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Universidade São Luís – Conclusão em 2018; Pós-graduada em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos – Conclusão em 2023; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEI Dr. Vital Brasil, Atualmente Assistente de Diretor na EMEF Profª Lina da Costa Couto.

RESUMO

A era digital trouxe novos desafios e possibilidades para a alfabetização, especialmente no que diz respeito à leitura e escrita em ambientes marcados pela desinformação. Com o acesso instantâneo a uma quantidade imensa de informações, crianças e jovens em processo de alfabetização enfrentam a tarefa de aprender a ler e escrever em um contexto em que nem tudo o que circula na internet é confiável ou verdadeiro. Este artigo reflete sobre metodologias que integram a análise crítica de textos digitais, como redes sociais, notícias e outros conteúdos online, ao processo de alfabetização. Por meio de uma revisão bibliográfica e análise de práticas pedagógicas, discutem-se os desafios de ensinar leitura e escrita em um cenário em que a desinformação é disseminada rapidamente e em larga escala. Propõe-se que a alfabetização crítica, aliada ao uso de tecnologias digitais, pode capacitar os estudantes a discernirem informações confiáveis, desenvolver pensamento crítico e participar ativamente da sociedade digital. A alfabetização crítica vai além da decodificação de textos, enfocando a capacidade de analisar, interpretar e questionar as informações de forma reflexiva. Essa abordagem é essencial para preparar os estudantes a identificar vieses, compreender as intenções por trás dos textos e produzir conteúdo de forma ética e responsável.
Conclui-se que a integração de práticas críticas e digitais na alfabetização é essencial para formar cidadãos conscientes e preparados para os desafios do século XXI.

Palavras-chave: Alfabetização crítica; Era digital; Desinformação; Leitura e escrita; Pensamento crítico.

ABSTRACT

The digital age has brought new challenges and possibilities for literacy, especially with regard to reading and writing in environments marked by disinformation. With instant access to an immense amount of information, children and young people in the literacy process face the task of learning to read and write in a context where not everything circulating on the internet is reliable or true. This article reflects on methodologies that integrate the critical analysis of digital texts, such as social networks, news and other online content, into the literacy process. Through a literature review and analysis of pedagogical practices, the challenges of teaching reading and writing in a scenario where disinformation is disseminated rapidly and on a large scale are discussed. It is proposed that critical literacy, combined with the use of digital technologies, can enable students to discern reliable information, develop critical thinking and actively participate in digital society. Critical literacy goes beyond decoding texts, focusing on the ability to analyze, interpret and question information reflexively. This approach is essential for preparing students to identify biases, understand the intentions behind texts and produce content ethically and responsibly. The conclusion is that the integration of critical and digital practices in literacy is essential for forming citizens who are aware of and prepared for the challenges of the 21st century.

Keywords: Critical literacy; Digital age; Disinformation; Reading and writing; Critical thinking.

INTRODUÇÃO

A era digital transformou profundamente a maneira como as pessoas acessam, produzem e compartilham informações. No entanto, esse novo cenário também trouxe desafios significativos, como a disseminação rápida e em larga escala da desinformação. Para crianças e jovens em processo de alfabetização, esse contexto representa uma dupla tarefa: aprender a ler e escrever em um mundo onde a informação é abundante, mas nem sempre confiável.

O objetivo geral deste artigo é refletir sobre metodologias que integrem a análise crítica de textos digitais ao processo de alfabetização, capacitando os estudantes a discernirem informações confiáveis e desenvolver pensamento crítico. Como objetivos específicos, busca-se: (1) discutir os desafios da alfabetização em um contexto de desinformação; (2) analisar práticas pedagógicas que promovam a alfabetização crítica na era digital; e (3) propor estratégias para integrar a análise de textos digitais, como redes sociais e notícias, ao ensino de leitura e escrita.

A justificativa para este trabalho reside na urgência de preparar os estudantes para navegar criticamente em um mundo digital marcado pela desinformação. A alfabetização tradicional, focada apenas na decodificação de textos, não é mais suficiente para garantir que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para analisar e interpretar informações de forma crítica. A alfabetização crítica, que combina leitura, escrita e pensamento crítico, surge como uma abordagem essencial para capacitar os estudantes a lidarem com os desafios da era digital.

O problema que norteia este estudo é: como a alfabetização crítica pode ser integrada ao processo de ensino de leitura e escrita em um contexto marcado pela desinformação? Para responder a essa questão, o artigo utiliza uma abordagem metodológica baseada em revisão bibliográfica e

análise de práticas pedagógicas, que permitem compreender os desafios e as possibilidades da alfabetização crítica na era digital.

Ao situar o leitor acerca do tema estudado, esta introdução oferece uma visão global do trabalho, destacando sua relevância e estrutura. A alfabetização crítica na era digital é um tema de extrema importância no contexto atual, marcado pela rápida evolução das tecnologias de informação e comunicação e pela crescente influência do ambiente digital em todas as esferas da vida. Este trabalho busca não apenas discutir os desafios e as oportunidades que surgem com a integração das tecnologias digitais na educação, mas também propor caminhos para uma prática pedagógica que prepare os estudantes para atuar de forma crítica, ética e responsável nesse cenário.

A relevância deste estudo está no fato de que a alfabetização tradicional, focada na decodificação de textos e na escrita convencional, já não é suficiente para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais mediada por dispositivos digitais. A capacidade de analisar, interpretar e questionar informações de forma reflexiva tornou-se uma habilidade essencial para a cidadania no século XXI. Nesse sentido, este trabalho visa contribuir para o debate sobre como a educação pode evoluir para incluir práticas que promovam a alfabetização crítica, capacitando os estudantes a discernirem informações confiáveis, identificar vieses e compreender as intenções por trás dos conteúdos digitais.

A estrutura deste trabalho está organizada de forma a proporcionar uma compreensão abrangente do tema. Na primeira parte, serão apresentados os fundamentos teóricos que embasam a discussão sobre a alfabetização crítica, incluindo contribuições de autores como Paulo Freire, que destacam a importância da leitura do mundo como parte do processo de alfabetização. Em seguida, serão exploradas as práticas pedagógicas que podem ser adotadas para integrar a alfabetização crítica ao ensino, com foco no uso de tecnologias digitais e na análise crítica de textos. Por fim, serão discutidos os desafios e as perspectivas para a implementação dessa abordagem, considerando a formação de professores, o acesso a recursos tecnológicos e as políticas públicas necessárias para apoiar essa transformação.

A seguir, serão apresentados os fundamentos teóricos e práticos que embasam a discussão sobre a alfabetização crítica na era digital, oferecendo um panorama detalhado das bases conceituais e das estratégias que podem ser adotadas para promover uma educação mais crítica, reflexiva e alinhada com as demandas do mundo contemporâneo.

A ERA DIGITAL E OS DESAFIOS DA DESINFORMAÇÃO

A era digital é caracterizada pelo acesso instantâneo a uma quantidade imensa de informações, transformando a maneira como as pessoas consomem, produzem e compartilham conhecimento. No entanto, essa facilidade de acesso também trouxe consigo um desafio significativo: a disseminação rápida e em larga escala da desinformação. Redes sociais, plataformas de notícias, blogs e outros meios digitais são frequentemente utilizados para espalhar conteúdos falsos, enganosos ou manipulados, que podem influenciar opiniões, comportamentos e até mesmo decisões

importantes. Esses conteúdos, muitas vezes criados com intenções maliciosas ou sensacionalistas, são compartilhados de forma viral, alcançando muitos pessoas em pouquíssimo tempo.

Para crianças e jovens em processo de alfabetização, esse cenário representa um desafio adicional. Enquanto estão aprendendo a decodificar textos e a compreender informações básicas, eles também precisam desenvolver habilidades para discernir o que é confiável e o que não é. A capacidade de analisar criticamente um texto, identificar vieses, verificar fontes e compreender as intenções por trás das mensagens é essencial, mas ainda está em construção nessa fase. Sem orientação adequada, os estudantes podem ser facilmente influenciados por informações falsas ou tendenciosas, o que pode impactar negativamente sua formação crítica e cidadã (BAKER, 2020).

Além disso, a linguagem utilizada em muitos conteúdos digitais, especialmente nas redes sociais, muitas vezes é simplificada ou carregada de apelos emocionais, o que pode dificultar a distinção entre fatos e opiniões. Para crianças e jovens, que ainda estão desenvolvendo suas habilidades de leitura e interpretação, essa característica pode ser particularmente confusa. Por exemplo, notícias falsas frequentemente utilizam manchetes sensacionalistas e imagens impactantes para chamar a atenção, enquanto fontes confiáveis tendem a adotar uma linguagem mais neutra e factual.

Diante desse cenário, é fundamental que a alfabetização vá além do ensino tradicional de leitura e escrita, incorporando práticas que preparem os estudantes para navegar criticamente no mundo digital. Isso inclui ensiná-los a questionar as informações que consomem, a verificar fontes e a refletir sobre as intenções por trás dos textos. A alfabetização crítica, aliada ao uso de tecnologias digitais, surge como uma abordagem essencial para capacitar os estudantes a lidarem com os desafios da era digital, formando cidadãos mais conscientes e preparados para os desafios do século XXI.

A ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA COMO RESPOSTA AOS DESAFIOS DA ERA DIGITAL

A alfabetização crítica vai além da simples decodificação de textos, enfocando a capacidade de analisar, interpretar e questionar as informações de forma reflexiva e contextualizada. Enquanto a alfabetização tradicional se concentra no domínio das habilidades básicas de leitura e escrita, a alfabetização crítica busca desenvolver nos estudantes uma consciência crítica sobre o mundo ao seu redor, capacitando-os a compreender não apenas o que está escrito, mas também como, por que e para quem o texto foi produzido. Essa abordagem é especialmente relevante na era digital, onde a informação é abundante, mas nem sempre confiável, e onde os textos são frequentemente carregados de intenções, vieses e estratégias persuasivas.

Na era digital, a alfabetização crítica é essencial para capacitar os estudantes a identificarem vieses, discernir fontes confiáveis e compreender as intenções por trás dos textos. Com a proliferação de notícias falsas, conteúdos manipulados e algoritmos que filtram informações de acordo com interesses específicos, os alunos precisam ser preparados para navegar nesse cenário complexo. Isso envolve ensiná-los a questionar a credibilidade das fontes, a reconhecer estratégias de

persuasão e a entender como os contextos sociais, políticos e culturais influenciam a produção e a recepção de informações. A alfabetização crítica, portanto, não se limita à leitura passiva, mas exige uma postura ativa e questionadora por parte dos estudantes.

Além disso, a alfabetização crítica promove a participação ativa na sociedade, incentivando os estudantes a produzirem e compartilhar informações de forma ética e responsável (FREIRE, 1987). Em um mundo onde todos podem ser produtores de conteúdo, é fundamental que os jovens compreendam o impacto de suas palavras e ações no ambiente digital. A alfabetização crítica os capacita a usar as ferramentas digitais de maneira consciente, contribuindo para debates públicos, combatendo a desinformação e promovendo uma cultura de respeito e diálogo. Essa abordagem não apenas forma leitores críticos, mas também cidadãos engajados, capazes de agir de forma reflexiva e responsável em uma sociedade cada vez mais mediada pela tecnologia.

Em síntese, a alfabetização crítica é um pilar fundamental para a educação no século XXI, representando uma evolução necessária em relação aos modelos tradicionais de ensino. Enquanto a alfabetização convencional se concentrava na decodificação de textos e na aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita, a alfabetização crítica amplia esse escopo, preparando os estudantes para lidar com os desafios complexos da era digital. Em um mundo onde a informação é abundante, mas nem sempre confiável, e onde as tecnologias digitais influenciam profundamente a maneira como nos comunicamos, aprendemos e interagimos, a capacidade de analisar, interpretar e questionar criticamente os conteúdos tornou-se uma competência essencial.

A alfabetização crítica não se limita a capacitar os estudantes a discernirem informações confiáveis ou a identificar vieses e manipulações em textos e mídias digitais. Ela vai além, preparando-os para atuar como agentes transformadores em suas comunidades. Ao desenvolver habilidades de pensamento crítico, os estudantes são incentivados a refletir sobre as estruturas de poder, as desigualdades sociais e os desafios éticos que permeiam a sociedade. Isso os capacita a participar ativamente de debates públicos, a questionar normas e práticas injustas e a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, informada e democrática.

Além disso, a alfabetização crítica promove a produção e o compartilhamento responsável de informações. Em um contexto em que qualquer pessoa pode criar e disseminar conteúdo, é fundamental que os jovens compreendam o impacto de suas ações no ambiente digital. A alfabetização crítica os ensina a produzir textos, vídeos e outras formas de comunicação de maneira ética, responsável e consciente, contribuindo para a disseminação de conhecimento e para o combate à desinformação.

Ao desenvolver habilidades de análise, interpretação e produção crítica, a alfabetização crítica empodera os indivíduos, permitindo que eles compreendam e transformem o mundo em que vivem. Ela os torna capazes de ler não apenas as palavras, mas também os contextos, as intenções e os efeitos das mensagens que consomem e produzem. Dessa forma, a alfabetização crítica não é apenas uma ferramenta para o sucesso acadêmico ou profissional, mas um instrumento de emancipação e cidadania. Ela prepara os estudantes para serem protagonistas de suas próprias

histórias, capazes de enfrentar os desafios do presente e de moldar o futuro de maneira consciente e responsável.

Portanto, a alfabetização crítica é mais do que uma competência educacional; é um compromisso com a formação de indivíduos críticos, éticos e engajados, que possam contribuir para uma sociedade mais reflexiva, inclusiva e preparada para os desafios do século XXI.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA INTEGRAR A ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA NA ERA DIGITAL

Para integrar a alfabetização crítica ao processo de ensino de leitura e escrita, é necessário adotar práticas pedagógicas inovadoras que combinem o uso de tecnologias digitais com a análise crítica de textos. Essa abordagem não apenas amplia o repertório dos estudantes, mas também os prepara para navegar de forma consciente e reflexiva no mundo digital, onde a informação é abundante, mas nem sempre confiável. Algumas estratégias que podem ser implementadas como propor atividades em que os estudantes comparem notícias falsas e verdadeiras, identificando diferenças de linguagem, fontes e intenções. Por exemplo, os alunos podem analisar manchetes, imagens e estruturas textuais para detectar padrões comuns em notícias falsas, como sensacionalismo, falta de fontes confiáveis ou apelos emocionais exagerados.

Essa prática ajuda a desenvolver a capacidade de discernir informações confiáveis e a compreender como a desinformação é construída e disseminada. Incentivar os estudantes a criarem textos que questionem ou complementem informações encontradas na internet, desenvolvendo habilidades de escrita e pensamento crítico. Eles podem, por exemplo, escrever artigos de opinião, resenhas críticas ou posts em blogs que analisem conteúdos digitais, apontando inconsistências, vieses ou perspectivas ausentes. Essa atividade não só fortalece a capacidade de argumentação, mas também estimula a autonomia e a responsabilidade na produção de conteúdo.

Utilizar plataformas e aplicativos que permitam a análise de textos digitais, como verificadores de fatos (fact-checking) e softwares de análise de linguagem. Ferramentas como Google Fact Check Explorer, Aos Fatos ou NewsGuard podem ser usadas para verificar a veracidade de informações, enquanto softwares de análise de texto, como Voyant Tools, ajudam a identificar padrões linguísticos e discursivos. Essas tecnologias ampliam as possibilidades de análise e oferecem suporte para uma leitura mais profunda e contextualizada.

Promover debates online ou em sala de aula sobre temas controversos ou atuais, utilizando plataformas digitais que facilitem a interação e a troca de ideias. Ferramentas como fóruns virtuais, salas de aula invertidas ou aplicativos de colaboração (como Padlet ou Google Jamboard) podem ser usadas para estimular a participação ativa e a reflexão coletiva. Explorar a diversidade de textos presentes no ambiente digital, como memes, vídeos, podcasts e posts em redes sociais, para discutir como cada gênero comunica ideias e influencia o público.

Essa abordagem permite que os estudantes compreendam a multimodalidade da comunicação digital e desenvolvam habilidades para interpretar diferentes linguagens e formatos. Integrar a alfabetização crítica a outras disciplinas, como História, Ciências e Geografia, por meio de projetos

que envolvam a pesquisa e a análise de informações digitais. Por exemplo, os alunos podem investigar como um mesmo evento é retratado em diferentes fontes online, comparando perspectivas e identificando possíveis manipulações.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA

O professor desempenha um papel central na promoção da alfabetização crítica, atuando como mediador e facilitador no processo de construção do conhecimento em um contexto cada vez mais digital. Para isso, ele precisa estar preparado não apenas para utilizar tecnologias digitais de forma pedagógica, mas também para guiar os estudantes na análise crítica de textos, imagens, vídeos e outras formas de conteúdo que circulam na internet. Isso envolve ensinar os alunos a identificarem vieses, questionar fontes, reconhecer estratégias de persuasão e compreender como as informações são construídas e disseminadas no ambiente digital.

A formação continuada e a atualização constante são essenciais para que os professores possam acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas e os desafios da era digital (KLEIMAN, 2013). Isso inclui não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas também o desenvolvimento de habilidades para integrá-las de maneira crítica e reflexiva ao currículo escolar. Programas de capacitação e cursos de atualização devem focar em metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a gamificação e o uso de plataformas colaborativas, que incentivem a participação ativa dos alunos e a construção coletiva do conhecimento.

Além disso, é fundamental que os professores estejam familiarizados com as questões éticas e sociais relacionadas ao uso da tecnologia, como a privacidade de dados, a segurança digital e o combate à desinformação. Eles devem ser capazes de orientar os estudantes sobre como navegar de forma segura e responsável no mundo digital, promovendo uma cultura de uso crítico e consciente das tecnologias.

A formação docente, portanto, não pode se limitar ao aspecto técnico; ela deve incluir uma reflexão profunda sobre o papel da tecnologia na sociedade e suas implicações para a educação. Professores bem-preparados e atualizados são agentes transformadores, capazes de inspirar os estudantes a se tornarem leitores críticos, produtores de conteúdo responsáveis e cidadãos engajados em uma sociedade cada vez mais mediada pela tecnologia. Nesse sentido, investir na formação dos professores é investir no futuro da educação e na construção de uma sociedade mais informada, reflexiva e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização crítica na era digital é uma necessidade urgente, que transcende o ensino tradicional de leitura e escrita, exigindo uma abordagem mais ampla e contextualizada. Este artigo evidenciou que a integração da análise crítica de textos digitais ao processo de alfabetização é essencial para capacitar os estudantes a discernirem informações confiáveis, desenvolverem pensamento crítico e participarem ativamente da sociedade digital. Em um mundo onde a informação

é abundante, mas nem sempre precisa ou confiável, a capacidade de avaliar fontes, identificar vieses e compreender contextos torna-se uma habilidade fundamental para a cidadania digital.

No entanto, para que essa abordagem seja efetiva, é necessário investir na formação de professores, capacitando-os não apenas no uso de ferramentas tecnológicas, mas também na aplicação de metodologias que promovam a reflexão crítica e a análise profunda dos conteúdos digitais. Além disso, a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, que integrem tecnologias de forma significativa e estimulem a participação ativa dos alunos, é crucial para o sucesso dessa proposta. O uso responsável de tecnologias digitais também deve ser incentivado, garantindo que os estudantes compreendam as implicações éticas, sociais e políticas do mundo digital.

A alfabetização crítica não apenas prepara os estudantes para os desafios da era digital, como a desinformação, as *fakes news* e a manipulação de dados, mas também contribui para a formação de cidadãos conscientes, éticos e engajados. Em um mundo onde a informação circula em velocidade sem precedentes e onde os algoritmos das redes sociais e plataformas digitais frequentemente reforçam câmeras de eco e vieses de confirmação, a capacidade de analisar criticamente o conteúdo consumido torna-se uma habilidade vital. A alfabetização crítica capacita os indivíduos a identificarem notícias falsas, a questionar fontes duvidosas e a reconhecer estratégias de manipulação, sejam elas políticas, comerciais ou ideológicas.

No entanto, o impacto da alfabetização crítica vai além da capacidade de discernir informações confiáveis. Ela desempenha um papel crucial na formação de cidadãos que não apenas consomem informações de maneira passiva, mas que também refletem sobre o significado e as implicações dessas informações em suas vidas e na sociedade como um todo. Esses indivíduos estarão mais bem equipados para tomar decisões informadas, seja na escolha de um candidato político, na avaliação de um tratamento médico ou na interpretação de dados científicos. Além disso, a alfabetização crítica incentiva a participação ativa em debates públicos, capacitando os cidadãos a expressarem suas opiniões de maneira fundamentada, a ouvir perspectivas divergentes e a contribuir para a construção de consensos democráticos.

Ao promover uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais, políticas e culturais, a alfabetização crítica também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Indivíduos alfabetizados criticamente são mais propensos a reconhecer e combater desigualdades, discriminações e injustiças, agindo como agentes de transformação em suas comunidades. Eles estão mais conscientes de seus direitos e responsabilidades, tanto no ambiente digital quanto no mundo offline, e são capazes de utilizar as ferramentas tecnológicas de maneira ética e responsável.

Portanto, a alfabetização crítica na era digital não é apenas uma competência educacional; é um pilar fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais reflexiva, inclusiva e preparada para os desafios do futuro. Ela representa uma resposta necessária às complexidades do mundo contemporâneo, onde a tecnologia e a informação estão intrinsecamente ligadas a todas as esferas da vida. Ao investir na alfabetização crítica, estamos investindo na formação de indivíduos que não apenas sobrevivem, mas prosperam em um ambiente em constante mudança, contribuindo para um

futuro mais equilibrado, democrático e humano. Em última análise, a alfabetização crítica é um instrumento de empoderamento, capaz de transformar não apenas indivíduos, mas toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

BAKER, F. W. **Média Literacy in the K-12 Classroom.** Eugene: ISTE, 2020.

CASTELLS, Manuel**. A sociedade em rede.** 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1987.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy.** 2. ed. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

JENKINS, Henry; PURUSHOTMA, Ravi; WEIGEL, Margaret et al. **Cultura da convergência.** 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KLEIMAN, A. B. **Os significados da alfabetização.** Campinas: Mercado de Letras, 2013.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária.** São Paulo: Paulus, 2010.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens na cultura digital.** São Paulo: Paulus, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARANTIA DOS DIREITOS EDUCACIONAIS DOS ESTUDANTES PORTADORES DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO

GUARANTEEING THE EDUCATIONAL RIGHTS OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

GLAUCIA MARIA DE SOUZA
Graduação em Educação Física pela Faculdade Unisa (2005) e Pedagogia pela faculdade Paulista São José 2019; especialista em Bases Fisiológicas e Metodologia do treinamento Desportivo pelas Faculdades UNIFESP (2011); especialista em TEA pela faculdade FAUP 2023 Professora de Educação Física na EE João kopke e 2006 e Professora de Educação Infantil (CEI) na prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Este artigo disserta sobre a garantia dos direitos de aprendizagens dos estudantes portadores do Transtorno do Espectro Autismo, apontando para a necessidade de fazer as legislações vigentes de uma Educação Inclusiva, com suporte da Educação Especial e da formação continuada dos docentes. Para isso, inicia trazendo as caracterizações dos sujeitos com TEA no sentido de possibilitar que determinadas especificidades como a dificuldade de comunicação seja evidenciada para favorecer estratégias e práticas pedagógicas adequadas. Em seguida, aborda sobre a Educação Inclusiva, como elemento fundamental para que os estudantes com TEA se encontrem presente no cotidiano do ensino regular, que seja visualizado e que se tornem centrais na organização de propostas e atividades que respeitem suas necessidades. Em continuidade, faz interlocuções entre a Educação Especial e a atuação do docente de ensino regular, demonstrando a importância desta parceria para o desenvolvimento integral dos estudantes autistas e de sua formação cidadã qualificada. Por fim, conclui evidenciando que a formação continuada é dos principais pontos a ser pensado pelo docente, uma vez que esta fornece a construção de saberes que capacitem para trazer práticas pedagógicas que conversem com as especificidades dos estudantes com autismo, de forma a favorecer seu desenvolvimento e sua formação. Traz por objetivo fomentar discussões que irão repercutir em mudanças reais dentro dos espaços escolares diante da compreensão sobre autismo, como

aprendem e qual o papel do docente e da Educação Especial neste cenário. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

Palavras-chave: TEA; Educação Inclusiva; Educação Especial

ABSTRACT

This article deals with guaranteeing the learning rights of students with Autism Spectrum Disorder, pointing to the need to comply with current legislation on Inclusive Education, with the support of Special Education and continuing teacher training. To this end, it begins by characterizing individuals with ASD in order to make it possible for certain specificities, such as communication difficulties, to be highlighted so as to encourage appropriate pedagogical strategies and practices. Next, she discusses Inclusive Education, as a fundamental element for students with ASD to be present in the daily routine of regular education, to be visualized and to become central to the organization of proposals and activities that respect their needs. It goes on to make connections between Special Education and the work of mainstream teachers, demonstrating the importance of this partnership for the all-round development of autistic students and their qualified citizenship training. Finally, it concludes by showing that continuing education is one of the main points to be considered by teachers, since it provides them with the knowledge to bring pedagogical practices that speak to the specificities of students with autism, in order to favor their development and education. Its aim is to foster discussions that will have repercussions on real changes within schools in terms of understanding autism, how children learn and the role of teachers and Special Education in this scenario. This is a literature review.

Keywords: ASD; Inclusive Education; Special Education

INTRODUÇÃO

A escola constantemente se encontra diante de uma diversidade de novos desafios que são apresentados diante de estudos que mostram deficiências sociais na formação dos sujeitos. O histórico que retrata o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, apesar de estar em pauta há bastante tempo, ainda se constitui em um destes desafios, uma vez que as transformações tanto na estrutura física quanto nas práticas pedagógicas necessitam de maior formação continuada que implique na conscientização dos profissionais atuantes dentro desta instituição social.

Ao pensar nos estudantes com TEA, parece que este desafio se torna maior, visto que na atualidade o número de estudantes que apresentam este transtorno tem, aumentando

significativamente, e trazendo para escola uma responsabilidade de desenvolvimento integral diante das peculiaridades, especificidades e individualidades destes estudantes.

É notório que muitas pesquisas trazem subsídios para processos de ensino-aprendizagem que tragam com centralidade às necessidades destes estudantes, mas a prática parece estar muito aquém do que deveria ser, solicitando estratégias urgentes para a garantia dos direitos educacionais dos estudantes autistas.

Neste sentido, este artigo traz por objetivo fomentar discussões que repercutem em mudanças reais dentro dos espaços escolares diante da compreensão sobre autismo, como aprendem e qual o papel do docente e da Educação Especial neste cenário, buscando melhorias na qualidade de ensino que é ofertada aos estudantes com TEA.

Para compor este artigo, foi utilizado o método de pesquisa de revisão de literatura com análise crítica e reflexiva de artigos científicos que dissertam parcial ou integralmente sobre este tema.

CARACTERIZAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido um desafio para os profissionais de educação que se encontram em um momento de apropriação de conhecimento sobre o transtorno e das estratégias que são necessárias e importantes para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, garantindo a inclusão escolar destes estudantes e sua formação cidadã.

De acordo com Grossi et al (2020), a identificação dos sintomas que indicam o TEA são fundamentais para que sejam pensadas estratégias metodológicas nas escolas, porém nem sempre estes profissionais sabem quais são as especificidades deste público. Os estudantes que apresentam TEA possuem algumas características semelhantes e outras mais individuais, as quais se encontram relacionadas aos modos de vivências e personalidades, ampliando o leque de elementos que precisam ser observados para entender cada estudante com TEA.

Segundo Grossi et al (2020) apesar da identificação de características que podem levar a um estudo sobre a presença do TEA nos estudantes, a ciências ainda não conseguiu trazer informações mais precisas sobre as causas que levam ao nascimento de uma criança com autismo. Porém, um ponto que sempre é levantado é um histórico e hereditário de presença de sujeitos com TEA na família, visto que as hipóteses apontam para fatores genéticos. Outro ponto relacionado ao lado genético formado ainda na barriga da mãe pode ser citada fatores de risco que estão relacionados ao ambiente como infecções neonatais.

Para Oliveira et al (2017), é possível levantar algumas características como as dificuldades apresentadas pelo estudante com TEA de socialização, assim como de comunicação com o outro, até para relatar suas necessidades. O rol de interesses do estudante com TEA é muito restrito e direcionado. Estes pontos são os mais evidenciados e podem aparecer com diferenças em cada estudante com autismo, visto que o próprio TEA tem níveis diferentes que são identificados por uma equipe especializada multifuncional.

Corroborando com a fala descrita acima, Oliveira et al (2017), os estudantes que apresentam autismo podem demonstrar comportamentos comuns e diversos entre si, os quais fazem parte tanto do transtorno quanto da personalidade e das intervenções que foram realizadas como terapias, por exemplo. Dentre estas características, a dificuldade de comunicação é a que se torna mais saliente, fazendo com que busquem formas de se expressarem como gritos, birras, risos, repetição de palavras, entre outros.

De acordo com Pezzi et al (2020), o TEA tem como sua principal especificidade, justamente, esta comunicação que nem sempre é efetiva, principalmente, quando não são formados vínculos afetivos. O rol de interesses do estudante com TEA se torna restrito, o que demanda observações mais aproximadas para tomar estes interesses como ponto de partida na organização das práticas pedagógicas ofertadas, de forma a possibilitar as aprendizagens deste estudante.

Ainda na perspectiva de Pezzi et al (2020), as características do TEA podem ser observadas desde a primeira infância, as quais vão demonstrando prejuízos e limitações no desenvolvimento dos estudantes

Ratificando esta ótica, Santos e Vieira (2017) expõem que a interação entre pares, as relações comunicativas e os comportamentos excêntricos apresentados pelo estudante autista se encontram correlacionadas ao grau de TEA que cada um apresenta. O TEA pode se apresentar em níveis leves, moderados e severos, diagnosticados por uma equipe multifuncional especializada. Dessa forma, não se torna possível homogeneizar os estudantes autistas, devendo se atentar às suas intelectualidades e suas limitações, o que não confere modelos pré-estabelecidos e sim possibilidades de ações.

A primeira infância, segundo Oliveira et al (2017), é um dos momentos em que o autismo pode ser identificado, precisando de um conhecimento sobre o TEA para o apontamento da possibilidade de um estudante possuir o transtorno. Ao ter um diagnóstico precoce as intervenções possibilitam um acompanhamento que infere na conquista de autonomia destes estudantes, o que é fundamental para sua vida social. Infelizmente, é possível observar que muitas famílias demoram a procurar auxílio especializado, uma vez que compreender que existe uma criança autista sob sua responsabilidade é um processo que leva um pouco de tempo para ser aceito, porém é fundamental que a busca de terapias seja o mais rápido possível, pensando no bom desenvolvimento desta.

Existem situações e comportamentos que podem ser identificados com facilidade nas relações que a criança com TEA constitui com o outro e com o meio, necessitando que o observador detenha conhecimento sobre o transtorno tanto para identificar quanto para não estigmatizar as crianças. Para Santos e Vieira (2017), não somente o atraso na fala pode ser indicativo de que uma criança tenha TEA, outros fatores precisam fazer parte desta análise, uma vez que quando muito pequenas, a oralidade se encontra em construção.

Enquanto a fala está neste processo, as relações interpessoais podem chamar mais atenção, principalmente quando as crianças passam a brincar juntas, tornando possível evidenciar o isolamento, o que se torna muito comum na criança com TEA. Este isolamento se dá pela falta de

reciprocidade na interação, provinda da criança com autismo. Outro elemento importante que pode se constituir como aspecto para identificação do autismo é a necessidade de uma rotina fechada, levando a criança a ficar incomodada com a mudança nesta rotina.

Ao ter contato com estas primeiras informações sobre características e modos de ação, conforme Santos e Vieira (2017), é possível salientar que o TEA não é linear, podendo ser manifestado de formas diferentes em cada estudantes, assim como não existem fórmulas para a identificação do transtorno. São as relações que vão sendo estabelecidas, os vínculos criados com os estudantes que favorecem que elementos relacionados ao autismo sejam visualizados, o que leva a necessidade de orientação para que a família busque acompanhamento especializado que possa constatar ou não o TEA.

Neste sentido, ter conhecimento sobre o que é o TEA e suas características é fundamental, como colocam Santos e Vieira (2017). Por meio deste conhecimento e, portanto, do diagnóstico realizado pela equipe multifuncional, que o professor será capaz de constituir práticas pedagógicas que respeitem as especificidades do estudante com autismo, assim como buscar estratégias metodológicas que sejam atrativos para estes, inferindo no seu desenvolvimento integral e aquisição de aprendizagens significativas, o que garante o princípio de inclusão defendido pela educação contemporânea.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO GARANTIA DOS DIREITOS EDUCACIONAIS

A educação inclusiva, de acordo com Pezzi et al (2020), traça caminhos em que toda a diversidade seja exaltada, aceita e levada em consideração nos momentos de organizações e planejamentos de aulas no cotidiano escolar. A legislação pertinente aponta para a importância da inclusão quando esta é referente aos estudantes que apresentam deficiência, mas o cenário visualizado nem sempre é convidativo para estas crianças, se mostrando apenas como uma obrigação a cumprir, o que não tem efetivado esta inclusão e nem observadas as necessidades específicas destes estudantes.

Sobre esta crítica, Gaia (2017) reitera que as políticas públicas precisam ser colocadas em práticas para a garantia dos direitos educacionais e de desenvolvimento humano dos estudantes com deficiência, entendendo que a instituição educacional é social e possuía a função de ser formativa para que todos os sujeitos sejam capazes de constituírem visões críticas e reflexivas como cidadãos transformadores do meio.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) é citada por Santos e Vieira (2017) para demonstrar que esta não pode apenas ficar no papel. Segundo estes autores, esta legislação evidencia que não são apenas condições de acesso que precisam ser garantidas para os estudantes com deficiência, mas

a garantia de permanência, o que inclui os recursos, adaptações e ações dos profissionais que se encontram nestes estabelecimentos educacionais, na defesa dos direitos dos estudantes com deficiência. A atuação de todos os setores, exposta na legislação, deve ocorrer em colaboratividade em que a articulação de possibilidades e estratégias de ações sejam de responsabilidade de todos, assim como das famílias.

A educação inclusiva, conforme Ferreira et al (2019), tem muitos desafios para serem superados. Sobre isto, estes autores colocam, abordando a LBI, que:

> Em seu texto, a educação inclusiva é apresentada como um paradigma educacional apoiado na noção de direitos humanos e alinhado à construção de sistemas educacionais inclusivos, onde caberiam mudanças substanciais na cultura da escola e na sua estrutura, secularmente estabelecidas, de modo que todos os alunos tivessem suas especificidades atendidas. O texto ainda assinala que este processo demanda: práticas orientadas pela igualdade e diferença como valores indissociáveis capazes de promover a superação da lógica da exclusão; de confrontar práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las; de atender às necessidades específicas de todos os alunos e alunas. Assim, busca-se a eliminação da lógica da exclusão, de modo a garantir uma educação de qualidade para todos num espaço comum e diverso. (FERREIRA et al, 2019, p. 7)

Para Pezzi et al (2020), é inegável que na atualidade o processo de inclusão pode se tornar cada dia mais complexo, o que gera estranheza visto que as literaturas, pesquisas e estudos sobre a educação inclusiva estão cada vez mais fortalecidos e veiculados no meio educacional. Um dos pontos importantes que precisa ser visualizado é que tanto as políticas públicas que se sustentam na LBI quanto a atuação docente mais aproximada dos estudantes deficientes, se articulam para o melhor desenvolvimento dos estudantes deficientes, assim como primam por uma formação cidadão que lhes possibilite não só autonomia no cotidiano diário, mas atuar de forma a transformar a sociedade, não diferindo dos ideais para os estudantes sem deficiência.

Oliveira et al (2017) trazem um ponto importante quando relembram sobre os movimentos que passam a dar visão à inclusão escolar. Segundo estes autores, o fortalecimento desta perspectiva se deu ainda nos anos 90, sendo internacional e nacional as discussões que permeavam a questão pensando em formas de tornar possível esta inclusão. Apesar de projetadas ações há cerca de 30 anos, na atualidade vemos uma maior movimentação das escolas para garantia destes direitos para além da matrícula dos estudantes com deficiência nas escolas regulares. Os desafios estão sendo enfrentados e a falta de conhecimento mais aprofundado para o assunto tem sido considerada a principal barreira a ser transpassada, a fim de efetivar a inclusão dos estudantes com deficiência.

Dentre as diversidades que precisam fazer parte do cotidiano e serem inclusas no que concerne sobre o acolhimento e compreensão das necessidades de cada estudante, os estudantes autistas parecem ser parte dos desafios citados para que realmente sejam incluídos no cotidiano

educacional. Para Oliveira et al (2017), este desafio não se dá somente na educação, mas na área da saúde também

Diante desta perspectiva, Pezzi et al (2020) também trazem a falta de conhecimento dos profissionais de educação sobre o TEA, o que contribui para esta dificuldade em sua inclusão. Associada à falta de conhecimento, existe uma linha por trás da ignorância que se estabelece pela constituição de pré-julgamentos sobre o estudante autistas, suas características e limitações. A distorção sobre o TEA e a dificuldade de estabelecimento de comunicação entre o professor e o estudante autista podem ser citados como elementos que acabam por excluir estes mesmos estando presentes todos os dias na escola, sem um olhar mais sensível para a forma com que aprendem.

Em concordância, Vasconcelos (2022) aborda que a inclusão dos estudantes TEA tem se tornando cada vez mais difícil pela dificuldade de os profissionais de ensino entenderem sobre o transtorno. Portanto, a necessidade de formação continuada qualificada para estes profissionais é importante e urgente para a garantia do direito educacional dos estudantes com deficiência.

EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO PARCEIRA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As práticas pedagógicas que são pensadas levando em consideração as especificidades do estudante autistas, segundo Ferreira et al (2019), devem se basear em propostas que mostrem compreensão sobre a diversidade de aprendizagens tendo como consciência a individualidade de cada estudante autista. Tais propostas se fundem com os conhecimentos que o professor vai ampliando ao buscar a formação continuada específica que lhe oferece suporte para articular o cotidiano as reais necessidades de aprendizagens destes estudantes.

Ainda na perspectiva de Ferreira et al (2019), os estudos que passaram a ser delineados sobre os estudantes deficientes que já possuem algumas décadas, vieram do interesse de grupos privados e não do Estado como um todo. Foram estas pesquisas que acabaram levantando a necessidade de atuação dos órgãos públicos e que derivou as legislações vigentes, porém o arcabouço de formação ofertada por estabelecimentos públicos sobre o assunto só tem se destacado na atualidade em que o TEA tem aparecido com maior relevância que antes, visto que é possível visualizar o aumento de estudantes autistas na escola.

Para Gaia (2017), os avanços na Educação Especial, os quais favorecem o acompanhamento dos estudantes com deficiência, pois suas necessidades e limitações se tornam centrais na organização das práticas pedagógicas, se torna um direito destes estudantes, porém nem sempre esta é valorizada diante da sua função, atribuindo a ela toda responsabilidade sobre os avanços dos estudantes deficientes, o que se torna um erro por ser uma parceira do cotidiano e dos professores de sala de aula. Esta perspectiva em que a Educação Especial passa a perder a função para que foi

constituída precisa ser transformada com urgência para que atenda a sua responsabilidade efetivamente.

A Educação Especial tem a função, de acordo com Gaia (2017), de possibilitar junto com a escola que os direitos de aprendizagens dos estudantes com deficiência sejam garantidos nesta instituição social, com vistas a combater a exclusão que fez e ainda faz parte do cotidiano escolar. A Constituição Federal traz os direitos de todos, o que deve ser parte das responsabilidades da escola, primando pela inclusão dos estudantes com deficiência neste espaço e cotidiano.

Neste sentido, Ferreira et al (2019) apontam para a importância de a escola dar subsídios para os atendimentos das necessidades do estudante com TEA como a utilização de metodologias que facilitem o processo de ensino aprendizagem seja na Educação Especial seja no dia a dia das aulas que ocorrem dentro da sala. A Educação Especial faz parte do Projeto Político Pedagógica da escola, precisando ser visualizada como um recurso fundamental para o desenvolvimento dos estudantes com autismo, a qual precisa estar em parceria com as aulas regulares, possibilitando a organização de práticas pedagógica que levem em consideração as especificidades do estudante autista.

A garantia de acesso e permanência dos estudantes autistas na escola é lei, assim como a Educação Especial que fornece instrumentos metodológicos que inferem nas aprendizagens significativas destes estudantes diante de sua forma de conceber, ser e estar no mundo. De acordo com Santos e Vieira (2017), a inclusão vai além destes dois itens, necessitando que a escola compreenda que precisa se ressignificar para atender as necessidades deste público e atender a sua formação formadora que deve atingir a todos os estudantes da escola.

Dessa forma, a Educação Especial, citada por Ferreira et al (2019), se constitui como um meio fundamental para a garantia desta inclusão. Os autores evidenciam que:

> Nesse sentido, pode-se compreender o AEE como um dispositivo (lugar ou serviço), que vem possibilitar a perspectiva inclusiva, a qual não se vê concretizada apenas em função de uma Política que regulamente, oriente e garanta sua função e funcionamento. Aspectos de toda ordem, os quais envolvem, por exemplo, a cultura local de onde tanto as escolas, quanto os espaços especializados historicamente substitutivos à escolarização, coexistem, torna-se fator suficiente para que tal perspectiva reproduza um *status quo*, legitimando ofertas segregadoras que em nada modifiquem a situação de estigmatização social. **(**FERREIRA et al, 2019, p. 15)

Para Grossi et al (2020), a Educação Especial tem profissionais docentes que se pautam em um conhecimento de uma formação continuada que lhes dá sustento nas intervenções no processo de ensino-aprendizagem, as quais buscam trazer instrumentos que estejam de acordo com as necessidades dos estudantes para que ampliem seus saberes. Ao ter propriedade de conhecimento sobre as características e especificidades dos estudantes autistas, estes profissionais trazem pontos de partidas e recursos metodológicos que vão estimular a curiosidade e o interesse destes estudantes para construírem seus conhecimentos, revelando-se na aquisição de aprendizagens realmente

significativas e que serão utilizadas no seu cotidiano de vivências sociais, dentro e fora do ambiente escolar.

A elaboração de um currículo adequado que converse com o regular é importante para que os estudantes aprendam sobre elementos importantes para sua formação cidadã. Segundo Grossi et al (2020), o currículo precisa ser funcional, ou seja, ter significado para os estudantes os elementos que são aprendidos, os conceitos e conteúdos, conversando com suas realidades na perspectiva de encontrar funcionalidade para o que é aprendido. Um plano educacional individualizado produzido pela equipe de Educação Especial juntamente com os docentes regulares é de suma importância para que cada especificidade e individualidade dos estudantes com deficiência sejam exaltadas, a fim da construção de estratégias metodológicas que são pensadas nas práticas pedagógicas pensando no desenvolvimento integral destes.

Vale ressaltar que modelos pré-definidos não atendem as especificidades dos estudantes autistas com perfeição, visto que as individualidades estão muito presentes. Tais modelos podem servir de motivação para as adequações necessárias como colocam Grossi et al (2020), devendo o docente ficar engessado a eles, uma vez que as tentativas podem ser frustrantes tanto para o estudante com autismo quanto para o decente. O vínculo afetivo e o conhecimento sobre quem são os estudantes em suas essências são pontos importantes que devem ser levados em consideração ao avaliar quais as melhores práticas pedagógicas a serem organizadas para favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, se mostra essencial as relações que são estabelecidas no cotidiano educacional entre docentes seja da Educação Especial seja do ensino regular com os estudantes autistas, pois estas relações darão subsídios para compreender como cada estudante com TEA aprende, favorecendo a constituição de planejamento adequados e que trarão resultados positivos para o desenvolvimento integral destes estudantes e poderão favorecer a formação cidadã que almejada na escola, com a capacidade de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos aspectos apresentados no teor deste artigo, foi possível identificar que a inclusão de estudantes com autismo ainda se constitui como um desafio para os docentes no espaço escolar atual, uma vez que a falta de conhecimento tem impactado diretamente nas ações que são realizadas dentro da escola. Porém, avanços se tornam mais perceptíveis pelo entendimento das legislações sobre inclusão que consolidam sua efetivação no cotidiano escolar, fazendo com que estes visualizem as necessidades dos estudantes, precisando passar para um outro nível em que estas necessidades sejam o cerne das organizações de práticas pedagógicas adequadas para o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA e sua formação cidadão, objetivos estes da escola.

Primeiramente, conhecer sobre o transtorno e levantar caracterizações que sugerem que o TEA pode se tornar um grande aliado para pensar nas estratégias de ações a serem realizadas. Este conhecimento não dá ao docente o certificado de especialização, a fim de identificar e conferir laudos, mas facilita no momento de orientar os familiares a buscarem especialistas que sejam capazes de analisar diante de suas especialidades e multifuncionalidade as relações entre o aprender e como ensinar, se baseando nas individualidades e especificidades de cada estudante.

Quando comprovado o TEA por meio de laudo médico, os docentes precisam buscar compreender quais são seus interesses e como estes podem ser utilizados como estímulo para ensinar os conteúdos e conceitos que fazem parte do currículo educacional. As estratégias metodológicas vão sendo constituídas com a ampliação do saber do docente, o qual não deve buscar modelos prontos para ser aplicados e sim modelos para adaptar a cada realidade como forma de inspiração para a constituição de suas próprias práticas pedagógicas.

Neste sentido, a aproximação com os docentes que atuam na Educação Especial é fundamental, uma vez que estes têm maior conhecimento sobre a área educacional e sobre os estudantes com autismo, visto que esta deve estar presente na escola e no acompanhamento de todos os estudantes que apresentam alguma peculiaridade biológica que infere no processo de ensino-aprendizagem.

A articulação de práticas pedagógicas conjuntas, favorece em grande escala o desenvolvimento dos estudantes com autismo dentro e fora da sala de aula. A Educação Especial ocupa um espaço importante na formação dos estudantes com TEA, uma vez que auxilia o docente nas relações e interações que são estabelecidas no cotidiano escolar, assim como oferta momentos individuais ou em grupos pequenos para acompanhar esta estudante, se familiarizando ainda mais com sua forma de aprender.

Entendendo estas articulações, a escola passa a caminhar mais efetivamente para uma educação inclusiva e qualificada para os estudantes com TEA, atendendo as premissas legislativas e garantindo os direitos de aprendizagens destes estudantes.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá et al. **Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva.** *Educ. Real.*, v. 44, n. 1, 2019.

GAIA, Ronan da Silva Parreira. **Educação Especial no Brasil: análises e reflexões**. 2017. Disponível em: <https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/r_evistas/20170719100610.pdf>. Acesso 20 mar. 2024.

GROSSI, Breno Henrique Ribeiro et al. **O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações**. *Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv*., São Paulo, v.20, n.1, 2020

OLIVEIRA, Suely de Lemos Alves et al. **Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura**. *Educ. rev*., v. 33, 2017.

PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski et al. **Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes.** *Psicol. Esc. Educ*., v. 24, 2020.

SANTOS, Regina Kelly dos Santos; VIEIRA, Antônia Maira Emelly Cabral da Silva. **Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional.** *Revista Includere,* v. 3, n. 1, 2017.

VASCONCELOS, Joelson Menezes de. **Inclusão escolar da criança e do adolescente com TEA: uma revisão sistemática de literatura de 2015 a 2021**. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 33, 2022.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF AFFECTIVITY IN CHILD DEVELOPMENT

HELLEN DE ALMEIDA RIOS RODRIGUES
Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.

RESUMO

A afetividade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois estabelece as bases para a construção de vínculos seguros e saudáveis. Desde os primeiros anos de vida, a criança precisa de um ambiente afetivo que promova confiança e segurança, o que favorece o desenvolvimento emocional, cognitivo e social. A interação afetiva com os cuidadores, por meio de gestos de carinho, atenção e apoio, contribui para a formação da autoestima e a regulação emocional. Além disso, essa relação afetiva influencia a capacidade de a criança lidar com desafios e dificuldades, construindo resiliência. No contexto educacional, a afetividade é essencial para o aprendizado, pois cria um ambiente propício para a curiosidade e a expressão de sentimentos, facilitando o processo de aquisição de novos conhecimentos. A afetividade também fortalece a empatia, a socialização e o respeito ao outro, competências essenciais para a convivência em sociedade. Portanto, compreender a importância da afetividade é crucial para práticas pedagógicas que promovam o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Afetividade; Cuidados; Aprendizagem.

ABSTRACT

Affectivity plays a fundamental role in child development, as it lays the foundations for building secure and healthy bonds. From the first years of life, children need an affective environment that promotes trust and security, which favors emotional, cognitive and social development. Affective interaction with caregivers, through gestures of affection, attention and support, contributes to the formation of self-esteem and emotional regulation. In addition, this affective relationship influences the child's ability to deal with challenges and difficulties, building resilience. In the educational context, affection is essential for learning, as it creates an environment conducive to curiosity and the expression of feelings, facilitating the process of acquiring new knowledge. Affectivity also strengthens empathy, socialization and respect for others, essential skills for living together in society. Therefore, understanding the importance of affection is crucial for teaching practices that promote the well-being and all-round development of children.

Keywords: Affectivity; Care; Learning.

INTRODUÇÃO

A afetividade é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano, especialmente na infância, fase crucial na formação da personalidade e das competências emocionais, cognitivas e sociais. Durante os primeiros anos de vida, a criança está em um processo contínuo de construção de vínculos afetivos, que influenciam diretamente a maneira como ela se relaciona consigo mesma e com os outros. A afetividade, entendida como o conjunto de sentimentos e emoções expressos nas interações humanas, tem um papel central na construção de uma base segura de apego, o que favorece o bem-estar emocional e facilita o aprendizado e a adaptação às diversas situações da vida cotidiana.

Nos primeiros anos de vida, as crianças dependem dos adultos, principalmente dos pais e cuidadores, para estabelecer relações de afeto que transmitam segurança e confiança. O ambiente afetivo é um fator determinante para que elas se sintam protegidas, amadas e valorizadas, o que, por sua vez, impacta na sua autopercepção e na maneira como elas se relacionam com o mundo ao seu redor. Esse vínculo afetuoso cria a base necessária para que a criança possa explorar o mundo, desenvolver sua autoestima e aprender a lidar com suas emoções de maneira saudável.

A teoria do apego, desenvolvida por John Bowlby, reforça a ideia de que as crianças formam vínculos emocionais profundos com seus cuidadores, e esses laços influenciam seu comportamento e desenvolvimento ao longo da vida. Crianças que vivenciam um apego seguro tendem a se desenvolver de maneira mais equilibrada, apresentando melhor capacidade de enfrentar desafios emocionais e sociais. Em contrapartida, crianças que experienciam a falta de um vínculo afetivo

seguro podem apresentar dificuldades no desenvolvimento emocional e social, o que pode interferir em seu desempenho acadêmico e em suas interações sociais.

O papel da afetividade se estende também ao contexto educacional. A presença de professores que demonstram carinho, compreensão e apoio afetivo facilita a criação de um ambiente de aprendizado acolhedor, no qual as crianças se sentem valorizadas e motivadas a aprender. A afetividade, nesse contexto, não deve ser vista apenas como um componente emocional, mas como uma ferramenta pedagógica essencial, pois promove um ambiente de confiança que favorece o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais das crianças. Crianças que se sentem emocionalmente seguras no ambiente escolar tendem a se engajar mais ativamente nas atividades propostas, a expressar suas ideias com maior clareza e a interagir de maneira positiva com seus colegas.

Além disso, a afetividade está diretamente ligada ao desenvolvimento de competências socioemocionais, que são fundamentais para o sucesso da vida escolar e social. A empatia, a cooperação, a resolução de conflitos e a expressão emocional saudável são competências que se desenvolvem a partir das interações afetivas positivas. Crianças que aprendem desde cedo a expressar e compreender suas emoções tendem a ser mais equilibradas em suas relações interpessoais, o que é um fator crucial para o desenvolvimento de uma convivência harmoniosa e respeitosa em sociedade.

Outro aspecto relevante da afetividade no desenvolvimento infantil é sua relação com a autoestima. O carinho, a valorização e o reconhecimento dos cuidadores e educadores contribuem para que a criança desenvolva uma autoimagem positiva. Quando a criança se sente amada e aceita, ela se torna mais confiante e segura de suas capacidades, o que impacta diretamente em seu desempenho acadêmico e em sua adaptação social. A autoestima, construída com base na afetividade, também é um fator que ajuda a criança a lidar com fracassos e desafios, pois ela tende a encará-los de forma mais resiliente e otimista.

A afetividade também tem um papel importante na regulação emocional das crianças. Através de interações afetivas consistentes, as crianças aprendem a identificar e nomear suas emoções, a lidar com sentimentos como frustração, medo e raiva, e a desenvolver estratégias de autorregulação emocional. Essa capacidade de controlar e compreender as próprias emoções é essencial para o sucesso social e acadêmico, pois permite que a criança se adapte melhor a diferentes situações, estabeleça relacionamentos saudáveis e tenha um desempenho satisfatório nas atividades escolares.

No entanto, é importante destacar que a afetividade não deve ser confundida com permissividade ou com a ausência de limites. A afetividade, para ser realmente benéfica ao desenvolvimento da criança, precisa estar aliada a uma estrutura de regras claras e consistentes, que ajudem a criança a entender as consequências de suas ações e a desenvolver a responsabilidade. A disciplina afetiva, que combina carinho com orientação, é fundamental para o crescimento saudável da criança, pois proporciona um equilíbrio entre afeto e limites, criando um ambiente de aprendizado seguro e estimulante.

Em suma, a afetividade é um elemento essencial no desenvolvimento infantil, pois influencia todos os aspectos do crescimento emocional, social e cognitivo. Ela está presente em cada interação entre a criança e seus cuidadores ou educadores, e suas implicações vão muito além do simples gesto de carinho. A construção de vínculos afetivos sólidos e seguros é a base para que a criança se desenvolva de maneira integral, alcançando seu pleno potencial. No contexto educacional, o cultivo da afetividade contribui para um ambiente de aprendizagem mais humanizado, capaz de promover o bem-estar e o sucesso das crianças em suas trajetórias escolares e pessoais. Portanto, investir na afetividade é fundamental para a formação de indivíduos emocionalmente equilibrados, empáticos e preparados para os desafios da vida.

DESENVOLVIMENTO

A afetividade, como fator determinante no desenvolvimento infantil, é, na verdade, um dos maiores alicerces para a construção de uma personalidade equilibrada e de habilidades sociais saudáveis. As interações afetivas não são apenas importantes em termos de cuidado físico ou emocional, mas também desempenham um papel essencial no desenvolvimento cognitivo da criança. Pesquisas mostram que crianças que crescem em ambientes afetivos positivos e estimulantes apresentam melhor desempenho escolar, maior capacidade de concentração, mais curiosidade e criatividade em relação ao aprendizado. A relação entre afeto e cognição está profundamente interligada, pois os vínculos afetivos seguros proporcionam a base de confiança e segurança para a exploração do mundo e para o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, como a resolução de problemas e a tomada de decisões.

No contexto do apego seguro, proposto por Bowlby, a criança se sente protegida e amada, o que permite que ela se engaje em comportamentos de exploração, pois sabe que, em caso de necessidade, pode contar com a segurança do adulto. Esse tipo de apego é crucial não apenas para a sobrevivência emocional da criança, mas também para seu desenvolvimento intelectual. Quando uma criança se sente amparada emocionalmente, ela tem mais condições de se dedicar à aprendizagem, explorar novas ideias e enfrentar os desafios que surgem ao longo do processo de desenvolvimento.

A relação entre afetividade e socialização é igualmente importante. A infância é a fase em que as crianças começam a desenvolver habilidades sociais que serão essenciais para toda a sua vida. A capacidade de se comunicar, de entender e respeitar os sentimentos dos outros, de compartilhar, de cooperar em grupos e de resolver conflitos de maneira saudável são competências sociais que dependem diretamente de interações afetivas consistentes e positivas. Quando as crianças experimentam vínculos seguros e afetuosos com os adultos, elas também aprendem a lidar com os outros com empatia e respeito. Isso é essencial para a formação de habilidades de convivência que permitirão à criança formar relações sociais de qualidade, sejam elas familiares, escolares ou futuras relações interpessoais.

Além disso, a presença de afetividade no ambiente escolar, por meio de educadores que demonstram carinho e apoio, cria um espaço de aprendizagem mais acolhedor, onde as crianças se sentem motivadas a participar e a se engajar nas atividades. A afetividade no ambiente educacional não apenas facilita o aprendizado cognitivo, mas também promove o desenvolvimento emocional, permitindo que as crianças se sintam seguras e confiantes em expressar suas ideias e sentimentos. Quando as crianças têm a sensação de que são respeitadas, valorizadas e apoiadas, elas se tornam mais propensas a se envolver com o conteúdo e a explorar novas possibilidades de aprendizado, tornando-se mais autônomas e resilientes diante de desafios.

A importância da afetividade no desenvolvimento da autoestima infantil também não pode ser subestimada. A autoestima está intimamente ligada à forma como a criança se sente em relação a si mesma, e isso é profundamente influenciado pelas interações afetivas que ela experimenta. Crianças que crescem em ambientes onde são amadas, aceitas e encorajadas tendem a desenvolver uma imagem positiva de si mesmas, o que contribui para a construção de uma autoestima saudável. Por outro lado, crianças que não recebem carinho ou que são constantemente criticadas e desvalorizadas podem desenvolver inseguranças e dificuldades em lidar com os desafios que a vida coloca à sua frente.

A afetividade também exerce um impacto profundo no desenvolvimento da regulação emocional das crianças. A capacidade de compreender e controlar as próprias emoções é uma habilidade que se desenvolve ao longo da infância, e a presença de figuras de apego seguro é crucial nesse processo. Através das interações afetivas, os cuidadores e educadores ajudam as crianças a identificar e expressar seus sentimentos de maneira adequada, a lidar com frustrações e a desenvolver mecanismos de enfrentamento que as ajudem a gerenciar suas emoções em diferentes situações. Isso não só contribui para a saúde emocional da criança, mas também para sua capacidade de interagir de maneira positiva com os outros, o que é essencial para a construção de uma rede social saudável e para o sucesso em diversos contextos sociais.

À medida que as crianças crescem, a afetividade continua a desempenhar um papel importante em seu desenvolvimento emocional e social, embora as formas de expressão afetiva possam mudar com o tempo. Durante a adolescência, por exemplo, a busca por independência se torna mais pronunciada, mas a necessidade de vínculos afetivos sólidos e de apoio emocional não diminui. Mesmo nesse período, as crianças continuam a precisar de figuras de apoio que ofereçam carinho, compreensão e orientação. Os pais e educadores que mantêm uma relação de afeto consistente com os adolescentes podem ajudar a guiá-los por meio das dificuldades típicas dessa fase, como a busca por identidade e a pressão social.

No entanto, é importante ressaltar que a afetividade não se restringe apenas à figura dos pais ou cuidadores diretos. O papel de outros adultos, como professores, familiares ampliados, amigos e até mesmo figuras de apoio na comunidade, também é fundamental para o desenvolvimento da criança. Esses vínculos afetivos múltiplos proporcionam uma rede de apoio emocional que favorece a resiliência e a adaptação das crianças em diferentes contextos. A presença de modelos afetivos

positivos em diversas esferas da vida da criança contribui para o desenvolvimento de uma personalidade equilibrada e para a construção de uma rede de relacionamentos saudáveis e duradouros.

Em termos pedagógicos, a afetividade deve ser incorporada como uma estratégia essencial de ensino. Não se trata apenas de criar um ambiente onde a criança se sinta emocionalmente segura, mas também de tornar a afetividade um veículo para o aprendizado. Ao criar um ambiente afetivo, o educador facilita a aprendizagem, já que a criança, se sentindo acolhida e respeitada, se torna mais disposta a se engajar no processo educativo. Assim, a afetividade se torna um elemento indispensável no ensino-aprendizagem, não apenas em termos emocionais, mas também cognitivos, promovendo uma experiência educacional mais rica e significativa.

Portanto, a afetividade não pode ser vista como um aspecto periférico ou opcional no desenvolvimento infantil. Ela é a base sobre a qual todas as outras dimensões do desenvolvimento humano se constroem. A afetividade, quando cultivada de maneira saudável e consistente, não só favorece o bem-estar emocional da criança, mas também contribui para a sua formação integral, preparando-a para se tornar um adulto emocionalmente equilibrado, socialmente competente e capaz de enfrentar os desafios que surgirem em sua vida. Por isso, é fundamental que pais, educadores e toda a sociedade reconheçam a importância da afetividade e invistam no desenvolvimento de ambientes afetivos positivos que favoreçam o crescimento saudável das crianças.

A importância da afetividade na infância não se limita ao desenvolvimento emocional e social, mas também está profundamente conectada ao aspecto físico da criança. Estudos apontam que crianças que crescem em ambientes ricos em afetividade têm um sistema imunológico mais fortalecido e são menos suscetíveis a doenças. Isso ocorre porque a segurança emocional proporcionada por vínculos afetivos positivos está relacionada à regulação do estresse e ao equilíbrio hormonal. O estresse crônico, causado por experiências de negligência ou abandono, por exemplo, pode prejudicar o sistema imunológico e afetar o desenvolvimento físico de maneira significativa. Assim, a afetividade não é apenas essencial para o bem-estar emocional, mas também para a saúde física da criança.

No campo educacional, a afetividade também é uma ferramenta poderosa para a aprendizagem significativa. Quando os educadores demonstram carinho, respeito e compreensão, eles criam um ambiente seguro e acolhedor, onde a criança se sente mais à vontade para explorar, questionar e aprender. O simples gesto de um sorriso, uma palavra de encorajamento ou um abraço pode proporcionar à criança um senso de pertencimento, o que aumenta sua motivação para aprender. A afetividade, ao transformar o ambiente escolar em um espaço de segurança e acolhimento, também contribui para o desenvolvimento da autonomia, pois a criança, ao se sentir amparada, se torna mais confiante para tomar decisões e experimentar novas atividades.

Além disso, a afetividade também é essencial para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais empática e colaborativa. Crianças que vivenciam relações afetivas positivas tendem a se tornar mais empáticas, compreendendo as emoções e os sentimentos dos outros. Essa habilidade de se

colocar no lugar do outro, de respeitar as diferenças e de colaborar com os colegas é crucial tanto no contexto escolar quanto na vida social. A afetividade, ao promover a empatia, também ajuda na resolução de conflitos, pois as crianças que têm experiências afetivas positivas tendem a abordar as situações de maneira mais pacífica e cooperativa.

Outro aspecto importante da afetividade no contexto educacional é seu papel na construção de um ambiente inclusivo. A afetividade permite que as crianças se sintam valorizadas independentemente de suas diferenças, sejam elas de gênero, etnia, religião ou deficiência. Quando a afetividade está presente, o ambiente escolar se torna um espaço onde todas as crianças, independentemente de suas particularidades, são aceitas e respeitadas. A criação de um espaço de afeto e acolhimento é fundamental para que as crianças desenvolvam uma visão positiva sobre as diferenças e aprendam a convivência harmoniosa, preparando-as para uma sociedade mais justa e inclusiva.

No entanto, é importante destacar que a afetividade na educação não significa ausência de disciplina ou limites. Na verdade, a afetividade deve ser complementada com a imposição de regras claras e consistentes. A disciplina afetiva é essencial para o desenvolvimento de uma criança equilibrada. A presença de limites, quando dados com afeto, ajuda a criança a entender o que é certo e errado, a respeitar os outros e a aprender a lidar com frustrações de maneira saudável. A disciplina afetiva combina carinho e orientação, criando um ambiente onde a criança se sente segura para explorar o mundo, mas também aprende a lidar com as consequências de suas ações. Este equilíbrio entre afeto e limites é fundamental para a construção de um caráter sólido e saudável.

A presença de afetividade também é decisiva no desenvolvimento da inteligência emocional. As crianças que recebem suporte emocional adequado desde a primeira infância aprendem a nomear e a lidar com suas emoções de forma mais eficaz. Elas desenvolvem habilidades como a autorregulação emocional, a capacidade de lidar com o estresse e a resistência à pressão social. Crianças que não têm esse apoio afetivo muitas vezes enfrentam dificuldades na gestão de suas emoções, o que pode levar a problemas comportamentais, dificuldades de aprendizado e até mesmo transtornos psicológicos no futuro. Portanto, a afetividade não é apenas um componente de bem-estar imediato, mas uma ferramenta de prevenção a problemas emocionais e psicológicos a longo prazo.

Além disso, a afetividade também exerce um impacto profundo no desenvolvimento de uma comunicação mais eficaz. As crianças que crescem em ambientes afetivos positivos têm maior facilidade para se expressar verbalmente, pois se sentem mais seguras e confiantes para compartilhar suas ideias, sentimentos e experiências. A afetividade também está ligada ao desenvolvimento da escuta ativa e da capacidade de compreender o outro, habilidades que são fundamentais tanto para a convivência familiar quanto para a vida escolar e social. Quando as crianças se sentem ouvidas e compreendidas, elas também se tornam mais dispostas a ouvir os outros, o que cria um ciclo positivo de comunicação.

No contexto familiar, a afetividade assume um papel ainda mais central. A qualidade das relações familiares influencia diretamente a formação da identidade da criança e a sua capacidade de se relacionar com o mundo. Pais, mães e cuidadores que demonstram afeto de forma genuína e constante ajudam seus filhos a desenvolverem um senso de identidade saudável, baseado no amor incondicional e na aceitação. Isso cria uma base sólida para o enfrentamento de desafios e para a construção de uma autoestima robusta. Quando uma criança sente que é amada e aceita em sua totalidade, ela desenvolve confiança e segurança para explorar o mundo e para lidar com os obstáculos que surgirem ao longo de sua vida.

Além disso, a afetividade no contexto familiar também contribui para a resolução de conflitos e para a construção de relacionamentos saudáveis. Famílias que cultivam a afetividade são mais propensas a lidar com os desafios de forma colaborativa e positiva, sem recorrer à violência ou ao autoritarismo. A presença de afeto nas interações familiares permite que as crianças aprendam a resolver problemas de maneira construtiva e a estabelecer relações mais harmônicas e respeitosas com seus familiares e com o restante da comunidade.

A afetividade também tem um impacto importante no desenvolvimento da criatividade e da imaginação das crianças. Quando as crianças são incentivadas a expressar seus sentimentos e suas ideias em um ambiente afetuoso e acolhedor, elas se sentem mais livres para explorar sua criatividade. A afetividade cria um espaço seguro onde a criança pode imaginar, criar e experimentar sem medo de críticas ou rejeição. Esse estímulo à imaginação e à expressão criativa é fundamental não só para o desenvolvimento cognitivo da criança, mas também para o seu bem-estar emocional, pois a arte, o jogo e outras formas de expressão criativa são formas poderosas de processar emoções e sentimentos.

No mundo atual, marcado por rápidas mudanças tecnológicas e sociais, a afetividade se torna um fator ainda mais crucial para o desenvolvimento equilibrado das crianças. Em um contexto em que as relações virtuais estão cada vez mais presentes, é essencial que as crianças experimentem vínculos afetivos reais e profundos, que ofereçam suporte emocional e que as ajudem a navegar pelo mundo de maneira saudável. Em um ambiente digital muitas vezes superficial e impessoal, a afetividade oferece a âncora necessária para que as crianças desenvolvam uma percepção clara e equilibrada de si mesmas e do mundo ao seu redor.

Assim, investir na afetividade, seja no contexto familiar, educacional ou social, é um investimento no futuro das crianças. A afetividade é a chave para o desenvolvimento integral da criança, e sua importância vai muito além de um simples componente emocional; ela é a base sobre a qual se constrói uma sociedade mais justa, empática e equilibrada. Portanto, garantir que todas as crianças tenham acesso a um ambiente afetivo saudável e estimulante é um passo fundamental para a construção de um futuro mais promissor para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho refletem a importância incontestável da afetividade no desenvolvimento infantil, abrangendo os aspectos emocionais, cognitivos, sociais e físicos da criança. A afetividade, entendida como o conjunto de relações afetivas e emocionais construídas ao longo da vida da criança, desempenha um papel fundamental no estabelecimento de uma base segura para o seu crescimento e aprendizado. Desde os primeiros anos, a presença de vínculos afetivos sólidos e seguros, estabelecidos com os pais, educadores e outros cuidadores, é determinante para a formação de uma autoestima saudável, a regulação emocional e a capacidade de interação social.

As evidências apresentadas ao longo deste trabalho mostram que a afetividade não apenas favorece o bem-estar emocional da criança, mas também contribui diretamente para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem. Em um ambiente afetivo seguro e acolhedor, a criança sente-se mais motivada a explorar o mundo, a enfrentar desafios e a se engajar nas atividades educacionais de forma mais eficaz. A interação afetiva cria um clima de confiança que facilita a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, além de promover a construção de competências socioemocionais essenciais para a convivência harmoniosa em sociedade.

Além disso, a afetividade no contexto educacional revela-se uma poderosa ferramenta pedagógica. Quando os educadores cultivam relações afetivas positivas, não apenas o aprendizado acadêmico se torna mais significativo, mas a criança também desenvolve habilidades como empatia, colaboração e resolução de conflitos. A afetividade no ambiente escolar contribui para a criação de um espaço inclusivo e respeitoso, onde as diferenças são valorizadas e a convivência é pautada no respeito mútuo. Isso favorece o desenvolvimento de uma visão de mundo mais justa e colaborativa, essencial para a construção de uma sociedade mais solidária e equilibrada.

Outro aspecto crucial é a relação entre afetividade e saúde. O impacto positivo das interações afetivas no sistema imunológico e na regulação hormonal da criança é notório. Crianças que crescem em ambientes afetivos positivos são menos propensas a doenças e apresentam melhor capacidade de enfrentar as adversidades, graças ao suporte emocional que recebem. Portanto, a afetividade contribui para um desenvolvimento integral da criança, envolvendo não apenas a esfera emocional, mas também a física.

Ao longo deste estudo, também ficou claro que a afetividade deve estar aliada à disciplina e à imposição de limites. A disciplina afetiva, que combina carinho e orientação, é essencial para a construção de uma criança equilibrada, capaz de lidar com as frustrações e de aprender com as consequências de suas ações. O estabelecimento de limites claros e consistentes, dentro de um contexto afetivo, permite que a criança compreenda a importância da responsabilidade e do respeito pelos outros, fatores essenciais para o desenvolvimento de uma personalidade madura e consciente.

Em síntese, a afetividade não é apenas um componente importante do desenvolvimento infantil, mas a base sobre a qual a criança constrói seu ser emocional, cognitivo e social. Investir em ambientes afetivos positivos, seja na família, na escola ou na comunidade, é fundamental para que as crianças se desenvolvam de forma plena, alcançando seu potencial máximo. Portanto, a promoção de relações afetivas saudáveis deve ser considerada uma prioridade em todas as esferas da

sociedade, pois os efeitos dessa ação reverberam em cada aspecto da vida das crianças, contribuindo para a formação de cidadãos mais empáticos, equilibrados e preparados para os desafios da vida. A afetividade é, sem dúvida, uma chave essencial para o sucesso do desenvolvimento infantil e, por extensão, para a construção de uma sociedade mais justa, respeitosa e solidária.

REFERÊNCIAS

BOWLBY, John. **Apego e perda: vol. 1: apego.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CARVALHO, Maria Lúcia de. **O impacto da afetividade no desenvolvimento da criança.** 3. ed. São Paulo: Editora Universitária, 2010.

GOMES, Neide. A importância da afetividade no desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Editora ABC, 2017.

KISCH, Iris. **Educação e afetividade na infância: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

MATTOS, Ana Cláudia P. de. **Cuidando e educando: a afetividade no contexto escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2018.

PEREIRA, Lucia. **A relação entre apego e aprendizagem nas primeiras fases da infância.** São Paulo: Editora Pioneira, 2016.

SILVA, José Carlos da. **A afetividade e a formação da identidade infantil: uma análise teórica.** Curitiba: Editora UFPR, 2014.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA COMO BASE PEDAGÓGICA

THE IMPORTANCE OF THE FAMILY AT SCHOOL AS A PEDAGOGICAL BASIS

HILDEMARA DE SOUZA BURITI

Professora Hildemara de Souza Buriti, formada no Magistério em 21 de novembro de 2003, Cefam da Lapa, licenciada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo em 2011, iniciou no Magistério privado em 2005, atuando como professora no Estado de São Paulo, escolas estaduais, concomitante com escolas privadas, até que no ano de 2022 ingressou na Prefeitura Municipal de São Paulo, através de concurso público, onde leciona até os dias de hoje, acredita e luta pelo Ensino Público de qualidade buscando sempre novos aprendizados e novas formações para o crescimento pessoal e profissional.

RESUMO

O presente tema surgiu da necessidade de nossa sociedade atual em reconhecer que a escola vem passando por diversos obstáculos no processo de ensino aprendizagem. O envolvimento dos pais na educação é crucial para o sucesso académico e o desenvolvimento global da criança. Os pais que têm um interesse ativo na educação dos seus filhos, tais como participar em reuniões de pais e professores, monitorizar os trabalhos de casa e participar em atividades escolares, podem ter um impacto positivo na motivação, na autoestima e no desempenho académico dos seus filhos. Ao trabalhar em conjunto com professores e funcionários da escola, os pais podem fornecer informações valiosas sobre os pontos fortes, fracos e estilo de aprendizagem dos seus filhos, ajudando a criar uma experiência de aprendizagem mais personalizada e eficaz. Dentro do proposto apresentado acima, objetiva-se desenvolver a pesquisa de forma bibliográfica, utilizando autores que dissertem sobre o tema pretendido, como por exemplo: CARVALHO (2000), CURY (2003) e GARCIA (2006).

Palavras-chave: Escola; Família; Ensino Aprendizagem.

ABSTRACT

This topic arose from the need in today's society to recognize that the school has been experiencing various obstacles in the teaching-learning process. Parental involvement in education is crucial to the

child's academic success and overall development. Parents who take an active interest in their children's education, such as attending parent-teacher meetings, monitoring homework and participating in school activities, can have a positive impact on their children's motivation, self-esteem and academic performance. By working together with teachers and school staff, parents can provide valuable information about their children's strengths, weaknesses and learning style, helping to create a more personalized and effective learning experience. Within the framework of the proposal presented above, the aim is to develop the research in a bibliographical manner, using authors who dissertate on the intended theme, such as: CARVALHO (2000), CURY (2003) and GARCIA (2006).

Keywords: School; Family; Teaching and learning.

INTRODUÇÃO

A preferência por esse tema, se dá, pelo intuito de chamar a atenção para a importância da sociedade atual, podemos reconhecer que a escola vem passando por diversos obstáculos no processo de ensino aprendizagem, muito se dá pela falta de trabalho em equipe, onde a escola e a família não conseguem planejar e colocar em prática métodos que colaborem para a educação do aluno.

Esse ensaio acadêmico tem como objetivo trazer elementos embasados em estudos e resultados de pesquisas para que os interessados possam contribuir para o nosso trabalho, visando demonstrar a importância da família na escola que é essencial e de suma importância na formação da criança.

A educação tem como função promover estratégias que efetivem a formação do cidadão e, consequentemente, a prática da cidadania. Quando ela não está atingindo este objetivo, precisa-se refletir e repensar determinadas práticas e atitudes.

O envolvimento dos pais na educação é crucial para o sucesso académico e o desenvolvimento global da criança. Os pais que têm um interesse ativo na educação dos seus filhos, tais como participar em reuniões de pais e professores, monitorizar os trabalhos de casa e participar em atividades escolares, podem ter um impacto positivo na motivação, na autoestima e no desempenho académico dos seus filhos. Ao trabalhar em conjunto com professores e funcionários da escola, os pais podem fornecer informações valiosas sobre os pontos fortes, fracos e estilo de aprendizagem dos seus filhos, ajudando a criar uma experiência de aprendizagem mais personalizada e eficaz.

É de fundamental importância que se crie laços entre escola e família, para que juntos possam formar pessoas mais comprometidas com o bem comum e estejam preparados para viver em sociedade. É de grande importância que se crie laços entre escola e família, para que juntos possam formar pessoas mais comprometidas com o bem comum e estejam preparados para viver em sociedade.

Ao olhar para as instituições escolares e as famílias, considerando as suas semelhanças e diferenças, compreendendo-as numa perspectiva culturalmente intensiva, os cidadãos, homens e mulheres, são vistos como sujeitos sociais e históricos, existentes e ativos na história da sociedade. As divisões de classe estão tão arraigadas que separam continuamente as pessoas das condições naturais de igualdade. Perante esta realidade, as escolas, enquanto ferramentas de educação, enfrentam enormes desafios nas ações que defendem.

A família é um espaço sociocultural cotidiano, histórico e em processo de socialização que, em relação às instituições educativas, torna-se berço de atitudes e de mudanças ou estagnações na realidade em que a sociedade a insere. Os sujeitos sociais manter-se-ão ou mudarão a si mesmos e, assim, manterão ou mudarão a realidade em que vivem.

No desenvolvimento desse TCC será realizada uma discussão das teorias que foram utilizadas para entender e esclarecer o tema escolhido, sob uma metodologia baseada na coleta de dados bibliográficos, tendo sido utilizados livros e sites de pesquisas dos autores mencionados acima. Como por exemplo: CARVALHO (2000), CURY (2003) e GARCIA (2006).

A FAMÍLIA

Com as tendências de desenvolvimento nos campos econômico, tecnológico, político e cultural, o conceito de família passou por grandes mudanças nas últimas décadas. No Brasil, principalmente após a entrada das mulheres no mercado de trabalho, observam-se grandes mudanças nos papéis familiares, nas relações de poder, nos valores pessoais e coletivos, na estrutura familiar e na capacidade de tomada de decisão.

Pruett (1995) fornece algumas indicações de que mudanças familiares ocorreram nos Estados Unidos em não mais de 30 anos (principalmente entre 1960 e 1987), o que pode ser considerado como uma estrutura familiar em um período de tempo relativamente curto. Mudanças importantes. Segundo o mesmo autor, a proporção de adolescentes solteiros (15-19 anos) aumentou de 18% para 44%, a proporção de mulheres que são casadas e têm filhos menores de 6 anos que ingressaram no mercado de trabalho aumentou de 19% para 54%; Nove em cada 1.000 casamentos eram divorciados e, em 1987, esse número já era de 21 novos casos.

Segundo Papp (1992 p. 17), a família pode ser vista como o cruzamento das crenças centrais trazidas pelos pais, formando a premissa e as diretrizes para as regras que norteiam as crianças e / ou jovens. A família é um grupo natural e, com o tempo, eles desenvolveram um modelo interativo. A estrutura familiar é composta por esses padrões de interação, que por sua vez dominam as funções dos próprios membros da família, delineiam o escopo de seu comportamento e promovem sua interação (MINUCHIN e FISHIMAN, 1990).

A família pode ser considerada um processo em que o desenvolvimento psicológico de um indivíduo passa de um estado de integração / indiferenciação para um estado de separação / individuação. Este ciclo depende não apenas de estimulação biológica e interação psicológica, mas

também do processo de interação dentro do sistema familiar.

Da mesma forma, o clima emocional geral na família de origem pode ser usado para prever o desenvolvimento futuro de um indivíduo (Andolfi, Angelo, Menghi e Nicolo-Corigliano, 1984). Porém, diante de mudanças inesperadas, principalmente a transição da infância para a adolescência, a família nem sempre é flexível o suficiente para proporcionar esse desenvolvimento.

Vários estudos têm como objetivo estudar as relações familiares e determinadas características dos adolescentes, bem como a influência da família na causa da doença, bem como os problemas pessoais, obstáculos e barreiras que se desenvolvem ou se agravam na fase da adolescência. Dentre eles, podemos citar: abuso de drogas e variáveis familiares (Denton e Kampfe, 1994); violência doméstica relacionada à depressão, suicídio e alcoolismo (Straus e Kantor, 1994; Oshiro, 1994); relacionados à saúde mental e crime Relações familiares (Pedersen, 1994), função familiar e desempenho escolar (Masselam, Marcus e Stunkard, 1990).

Pardeck, Brown, Christian, Schnurbusch, Shrum e Terrell (1991), realizaram um estudo para explorar as relações entre a estrutura familiar e a satisfação em viver, em estudantes colegiais, encontrando correlação entre famílias intactas (não separadas e morando em um mesmo local) e alta satisfação em viver ou bem estar psicológico nos adolescentes, porém, neste estudo não foram isoladas variáveis como nível socioeconômico, coesão, comunicação, carinho entre os integrantes da família e outras variáveis que poderiam estar modificando os resultados.

Famílias intactas tenderam a favorecer maior estabilidade e afeto para seus filhos do que famílias reconstituídas ou divididas. Parish e Necessary (1994) concluíram que estudantes vindos de famílias em que houve divórcio, possuíam uma avaliação mais negativa de seus pais do que aqueles provenientes de famílias intactas. Da mesma forma, os pais provenientes de famílias intactas perceberam mais afeto de suas esposas e deles próprios em relação aos filhos, do que os pais de famílias reconstituídas ou pais divorciados.

Em relação à estrutura familiar, estudo realizado por Ribeiro (1989) mencionou a separação dos pais e suas consequências para os filhos, situação que pode representar a segurança e instabilidade futuras dos filhos. Trazendo assim emoções negativas para as crianças. Além de afetar o autoconceito dos jovens, envolve também segurança pessoal, atitudes sociais e autocontrole. O autoconceito também mostra uma situação maior entre os adolescentes que moram com ambos os pais, enquanto esse fenômeno não aparece nos indivíduos que moram com um dos pais (Ribeiro, 1988). Adolescentes cujos pais estão separados tendem a exibir confusão, distração, falta de controle e desatenção.

Através da estrutura familiar, é possível compreender a quantidade de pessoas que moram na casa e suas respectivas funções, o fato dos pais ainda estarem vivos ou já terem morrido, o divórcio, a separação ou a divisão da casa com outros parceiros. No entanto, o apoio familiar também inclui outras características que nem sempre são óbvias ou difíceis de medir. Um bom suporte familiar ou um conceito mais adequado nem sempre depende inteiramente da estrutura familiar, ou seja, o

quadro social ditado pela cultura é o ideal (pai, mãe e irmãos vivem no mesmo local, e suas funções econômicas e familiares pré-definidas definidas).

Uma das dificuldades encontradas em se trabalhar com o termo suporte familiar, é que este é muito abrangente e envolve diversas variáveis presentes nas relações familiares. Vários autores definem o suporte familiar de diferentes formas, utilizando diferentes abordagens teóricas para sua sustentação. Sendo assim, é necessária uma pequena discussão abrangendo as diversas definições e variáveis presentes no suporte familiar.

Por exemplo, Procidano e Heller (1983) verificaram a escala do suporte social familiar por meio de um estudo e descobriram que existe uma correlação negativa entre o suporte social familiar e a depressão. O mesmo autor comentou que o apoio social tem sido amplamente explorado nos últimos anos, mas as pessoas descobriram conceitos vagos. Portanto, na definição utilizada pelo autor, algumas das variáveis inseridas no apoio familiar são: informação, conforto, apoio emocional da família, entre outras.

As rápidas mudanças sociais em curso, principalmente os familiares, parecem ter certa relação com a prevalência de depressão em adolescentes. Claro, é ingênuo pensar que apenas esses fatores contribuirão para isso, mas não se deve esquecer que a família atua como uma almofada para os eventos estressantes enfrentados pelos jovens em seu dia a dia.

OS EFEITOS DA PARTICIPAÇÃO ATIVA DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO.

A escola vai apenas completar o ambiente familiar, uma vez que os primeiros incentivos devem surgir na família, acompanhando diariamente as dificuldades e os avanços e estimulando para que possam aprender cada vez mais.

É importante que os pais estejam cientes da proposta pedagógica da escola, participando de sua elaboração e efetivação. É necessário propor ações que tragam a família para a escola, distanciando a barreira existente entre elas.

Quando uma peça é desenvolvida de forma colaborativa é necessário trabalhar em conjunto e neste caso nesta peça não é apenas desenvolvida em parceria com a escola envolvida no trabalho mas também com a comunidade escolar, famílias, parceiros chave. , secretarias de educação e demais órgãos municipais interessados no tema.

Nossas pesquisas são realizadas por meio de reuniões, palestras, eventos socioculturais, visitas domiciliares com familiares/comunidade/equipe docente da escola; atividades curriculares e extracurriculares para pais e alunos, competições, jogos, oficinas, teatro, coreografias etc., envolvendo os pais no ambiente escolar, por isso constatamos que a frequência não é de 100%, mas sim um número bastante bom.

Ao ignorar as pessoas, os seus estilos de vida, as suas motivações, as suas percepções, as escolas não conseguem perceber as diferenças que existem entre si e os outros, perdendo assim a oportunidade de dialogar com aqueles que frequentam a escola.

Segundo Todorov (1983), pode-se dizer que o que a escola faz por meio do professor é projetar no universo o sujeito iluminado, a identidade entre meus valores e meus valores. A escola não fala diretamente com o outro, mas sim para ele, e por isso não reconhece a sua subjetividade. (GARCIA, 2006)

Vemos que a relação entre família e escola é, sem dúvida, um dos temas mais discutidos na atualidade, tanto entre pesquisadores como gestores de sistemas e unidades educacionais em quase todo o mundo. O lar é o principal espaço de referência, proteção e socialização dos indivíduos, independentemente de como eles se apresentam na sociedade. Desempenha um papel importante na formação de valores culturais, éticos, morais e espirituais e é transmitido de geração em geração.

Tais valores vivenciados no ambiente familiar são de grande ajuda na formação do caráter da criança, na socialização e na aprendizagem escolar. Na sociedade atual, a participação dos pais na formação e educação dos seus filhos é cada vez mais importante.

Parcerias fortes entre família e escola trazem inúmeros benefícios tanto para os alunos como para as famílias. Quando as famílias e as escolas trabalham em colaboração, os alunos tendem a ter um melhor desempenho académico, a ter taxas de frequência mais elevadas e a ter menos problemas comportamentais. A comunicação regular entre famílias e escolas também pode ajudar a identificar e resolver quaisquer questões ou desafios que possam surgir, tais como dificuldades de aprendizagem ou preocupações socioemocionais. Além disso, as parcerias família-escola podem promover um sentimento de comunidade e de pertença, criando um ambiente de apoio para todos os envolvidos.

Os pais devem ter um contato mais próximo com os professores, não somente em reuniões e datas comemorativa, mais em outros momentos que possam participar ativamente contribuído com a escola no processo de aprendizagem das crianças.

É importante que a família esteja engajada no processo ensino aprendizagem. Isto tende a favorecer o desempenho escolar, visto que o convívio da criança com a família é muito maior do que o convívio com a escola.

> [...] a importância da primeira educação é tão grande na formação da pessoa que podemos compará-la ao alicerce da construção de uma casa. Depois ao longo de sua vida, virão novas experiências que continuarão a construir casa/ individuo, realizando o poder da família, (LACAN, 1980, apund BOCK 1989 p. 143)

É importante que para o sucesso escolar da criança, seus pais busquem motivação para obter este sucesso; que de certa forma, os pais são os alicerces para o bom desempenho.

Partimos da ideia de que a família é a base que qualquer pessoa de modo especial na infância. Não fazemos aqui, somente referência à família como laços de sangue, mas também as famílias

constituídas por meio de laços afetivos. É nela que a criança encontra um espaço natural para o seu desenvolvimento. As crianças necessitam ser educadas e é na família que encontra espaço para o cultivo e o desenvolvimento dos valores humanos. O papel da família modificou-se ao longo do tempo. Hoje se busca definir o diálogo e a corresponsabilidade entre as pessoas que fazem parte da família, como sendo o gerador da solidificação da responsabilidade um para com o outro e, do bom relacionamento familiar.

A criação de um ambiente escolar favorável às famílias é essencial para construir parcerias sólidas e promover o sucesso dos alunos. As escolas podem tomar medidas para incentivar o envolvimento e o envolvimento da família, tais como oferecer horários flexíveis para reuniões e eventos, fornecer atualizações regulares sobre o progresso dos alunos e oferecer recursos e apoio às famílias necessitadas.

As escolas também podem trabalhar para garantir que todas as famílias se sintam bem-vindas e incluídas, independentemente da sua origem ou circunstâncias. Ao priorizar as parcerias família-escola e criar um ambiente de apoio às famílias, as escolas podem ajudar a garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de prosperar e ter sucesso.

É importante que os pais estejam cientes da proposta pedagógica da escola, participando de sua elaboração e efetivação. É necessário propor ações que tragam a família para a escola, distanciando a barreira existente entre elas.

Os pais devem ter um contato mais próximo com os professores, não somente em reuniões e datas comemorativa, mais em outros momentos que possam participar ativamente contribuído com a escola no processo de aprendizagem das crianças. Mas também vimos que, nos últimos anos, as famílias transferiram a responsabilidade pela educação dos seus filhos para as escolas e os dois sistemas não integraram efetivamente as tarefas de aprendizagem dos seus filhos.

A parceria entre casa e escola é de extrema importância para o sucesso do desenvolvimento intelectual e moral e da formação dos indivíduos da faixa etária escolar.

Afinal, porque é que, ainda hoje, no século XXI, as escolas ainda se queixam do pouco ou insignificante envolvimento da família na escola e na vida escolar dos seus filhos? Isso causará confusão no personagem? Onde está o centro deste dilema plurianual? (Garcia, 2006, p. 12)

ATÉ ONDE IR COM A EDUCAÇÃO FAMILIAR?

É possível dizer que a participação dos pais na carreira escolar dos filhos é imprescindível; mas, ao mesmo tempo, é necessário que seja com qualidade. Um envolvimento saudável é o que causa o sucesso escolar do aluno. Com um acompanhamento qualitativo e não quantitativo.

> [...} a liberdade é limitada as crianças pela fraqueza, a felicidade das crianças e dos homens consiste no uso de sua liberdade [...] Quem faz o que quer é feliz quando basta a si mesmo: é o caso do homem que vive no estado de natureza” (ROUSSEAU, 1995, p, 77)

A família é a principal referência de proteção e socialização das crianças, independente da forma como se apresenta na sociedade. É a família que desenvolvera os valores culturais, éticos, morais e espirituais, que vêm sendo transmitidos de geração em geração.

A família assim como a escola desempenha papéis importantes e decisivos na educação da criança. Entretanto, para que a educação dada no lar, pela família, aconteça de forma satisfatória, se faz necessário haver uma integração entre a escola, é a partir dessa parceria que a criança se torna um adulto capaz de contribuir positivamente para a construção de uma sociedade mais justa, portanto, mais equitativa.

Libâneo define educação como:

> Conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupo na relação ativa com o ambiente natural e social, e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. (LIBÂNEO, 2000, p.22)

A primeira reúne pai, mãe e filhos, já à família extensa é aquela que reúne além dos pais e dos filhos outros parentes próximos. Para compreender o conceito de família Chinoy define como:

> Uma instituição formada por pais e filhos que moram ou não juntos na mesma casa, ou um grupo de pessoas ligadas pelos laços de sangue podendo incluir tios, tias e primos, como também todos os indivíduos que procedem de um progenitor comum. (CHINOY, 2008, p.545)

Mas também vimos que, nos últimos anos, as famílias transferiram a responsabilidade pela educação dos seus filhos para as escolas e os dois sistemas não integraram efetivamente as tarefas de aprendizagem dos seus filhos.

A parceria entre casa e escola é de extrema importância para o sucesso do desenvolvimento intelectual e moral e da formação dos indivíduos da faixa etária escolar.

> Afinal, porque é que, ainda hoje, no século XXI, as escolas ainda se queixam do pouco ou insignificante envolvimento da família na escola e na vida escolar dos seus filhos? Isso causará confusão no personagem? Onde está o centro deste dilema plurianual? (GARCIA, 2006, p. 12)

É de fundamental importância que se crie laços entre escola e família, para que juntos possam formar pessoas mais comprometidas com o bem comum e estejam preparados para viver em sociedade. É de grande importância que se crie laços entre escola e família, para que juntos possam formar pessoas mais comprometidas com o bem comum e estejam preparados para viver em sociedade.

Hoje há uma confusão de papéis, cobranças para as duas instituições e novas atribuições profissionais. A escola, entretanto, tem uma especificidade-a obrigação de ensinar (bem) conteúdos específicos de ares de saber, entretanto, por ser considerado natural, expressão do amor e do dever dos pais, o apoio da família ao sucesso escolar ainda permanece mais implícito do que explícito..

> As escolas têm contado com a contribuição acadêmica da família de duas maneiras: (a) construindo o currículo (e o sucesso escolar) implicitamente com base no capital cultural similar herdado pelos alunos, isto é, com base no habitus ou sistema de disposições cognitivas

> adquiridas na socialização primária ou educação doméstica, o que supõe afinidade cultural entre escola e família (1977, PASSERON apud CARVALHO, 2005, p. 05)

Entretanto, por ser considerado natural, expressão do amor e do dever dos pais, o apoio da família ao sucesso escolar ainda permanece mais implícito do que explícito.

Hoje em dia, é impossível imaginar qualquer projeto de inovação e de mudança que não passe pelo investimento positivo dos poderes da família e das comunidades. É preciso pensar a escola como um todo inserido na sociedade, pensar na democratização do sucesso (dela e de todos os sujeitos) que passa pela participação de todos os agentes sociais, dentre eles os parceiros.

E especialmente o protagonismo juvenil, tendo o jovem como principal fonte de mobilização das ações da escola, conhecendo e reconhecendo-se, saindo dos limites estreitos da sala de aula e indo além dos muros escolares, eliminando os rótulos e preconceitos existentes, abrindo-se para as novas possibilidades de ser do outro e de ser com o outro.

Em nossa pesquisa percebemos que são poucas as famílias que estão acompanhando seus filhos de forma a contribuir para o seu aprendizado, pois um número significativo de famílias se omite em participar das reuniões de pais e mestres, algumas não se interessam em saber como está o desenvolvimento do filho, enfim, boa parte da família brasileira, sobretudo, das camadas populares está ausente do processo educativo das crianças.

A família assim como a escola desempenha papéis decisivos na educação da criança. Entretanto, para que a educação dada no lar, pela família, aconteça de forma satisfatória, se faz necessário haver uma integração entre a escola, é a partir dessa parceria que a criança se torna um adulto capaz de contribuir positivamente para a construção de uma sociedade mais justa, portanto, mais equitativa.

A maioria dos pais acredita que a escola é a continuação do seu lar e cobra dela o que é de sua função, é nesse período que acontece o confronto, pois a partir da entrada do filho na escola, o sistema familiar tem seus valores colocados à prova e são expostos.

> O mundo está se transformando num lugar cada dia mais perigoso. A tendência natural dos pais é procurar superproteger os filhos, mas esse é um erro grave. É possível, no entanto, proporcionar a segurança desejada sem sufocar o desenvolvimento da autonomia das crianças. (ARAUJO, 2005, p. 84)

Com a mudança contínua da estrutura familiar moderna, pais e mães por sua vez apresentam atitudes negativas na educação de seus filhos; somente apontam defeitos e corrigem, são superprotetores, impedindo a capacidade de autonomia, são pessimistas e desestimulam os filhos a sonharem com a realização pessoal.

Na verdade, os tempos mudaram, mas não as relações humanas que constituem as raízes da formação do caráter. Os filhos ainda precisam dos pais, porque as relações afetivas que mantém com eles desde o nascimento permitem que adquiram padrões que tornarão seres normais. As crianças

precisam de direção, disciplina apoio e ânimo para crescer, amadurecer e tornarem-se pessoas independentes da família, adultos autônomos.

Dada à relevância dessas duas instâncias para o processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos alunos é que elaboramos esse projeto com o objetivo de desenvolver atividades a fim de integrar e família. Nossa pretensão foi sensibilizar, pais e responsáveis sobre a importância da sua colaboração no processo educacional da criança.

> "O envolvimento dos pais na educação das crianças tem uma justificativa pedagógica e moral, bem como legal [...] Quando os pais iniciam uma parceria com a escola, o trabalho com as crianças pode ir além da sala de aula, e as aprendizagens na escola e em casa possam ser complementares mutuamente" (SPODEK; SARACHO, 1998, p. 167).

A família tem a função de complementar à formação do indivíduo, pois são os responsáveis diretos. No entanto a função de educar, de fornecer à educação formal é responsabilidade da escola, ou seja, ambas são corresponsáveis pela formação cognitiva, afetiva, social e da personalidade das crianças e adolescentes.

Se a família tem responsabilidade com a educação da criança tanto quanto a escola, é necessário que as instituições família e escola mantenham uma relação que possibilite a realização de uma educação de qualidade. A troca de ideias entre educadores e parentes trará soluções mais propicia e rápida aos problemas enfrentados pelas crianças, pois como afirma Tiba (2002, p.3) "quando a escola, o pai e a mãe falam a mesma língua e tem valores semelhantes, a criança aprende sem conflitos e não quer jogar a escola os pais e vice-versa".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto neste ensaio, a família é a principal referência de proteção e socialização das crianças, independente da forma como se apresenta na sociedade. É a família que desenvolvera os valores culturais, éticos, morais e espirituais, que vêm sendo transmitidos de geração em geração.

A família assim como a escola desempenha papéis importantes e decisivos na educação da criança. Entretanto, para que a educação dada no lar, pela família, aconteça de forma satisfatória, se faz necessário haver uma integração entre a escola, é a partir dessa parceria que a criança se torna um adulto capaz de contribuir positivamente para a construção de uma sociedade mais justa, portanto, mais equitativa. A escola vai apenas completar o ambiente familiar, uma vez que os primeiros incentivos devem surgir na família, acompanhando diariamente as dificuldades e os avanços e estimulando para que possam aprender cada vez mais.

É importante que os pais estejam cientes da proposta pedagógica da escola, participando de sua elaboração e efetivação. É necessário propor ações que tragam a família para a escola, distanciando a barreira existente entre elas.

Sabemos que a família é a base principal na formação e desenvolvimento da criança e do adolescente. A partir do nascimento, começam a receber a educação básica para viver em sociedade e exercer a sua cidadania, como: pedir licença, pedir desculpas, agradecer, obedecer, pedir, por favor, dividir, compartilhar, respeitar-se, respeitar os pais, os colegas os mais velhos, aprende a se comportar adequadamente nos lugares, a esperar a sua vez,..

A escola por sua vez, dará continuidade a esse processo educativo vindo da família (a chamada educação de berço) e introduzirá a formação acadêmica indispensável para a formação intelectual e profissional, além de caminhar lado a lado com a família, favorecendo e fortalecendo a formação de valores.

Observamos em nossa pesquisa que o que vem acontecendo ultimamente é que as famílias muitas vezes, estão perdendo a noção da sua importância e estão deixando toda a responsabilidade de educar para a escola, sendo que a verdadeira educação se dá no seio da família, principalmente através dos exemplos vivenciados pelos pais e familiares próximos, exemplos estes responsáveis pela conduta das crianças, como por exemplo: De nada adiantaria falar para o filho não fumar, não falar palavrões, não falar da vida dos outros se eles próprios o fazem como nós pudemos presenciar em nossa caminhada.

A educação familiar é à base de todo cidadão, a escola sozinha não faz milagres, até porque ele permanece na escola apenas por quatro horas e as outras vinte horas do dia, são com a família.

Sendo assim, os pais devem ter um contato mais próximo com os professores, não somente em reuniões e datas comemorativa, mais em outros momentos que possam participar ativamente contribuído com a escola no processo de aprendizagem das crianças. Para que junto família e escola consigam atingir o objetivo que deve ser único para ambas, a aprendizagem e o bem-estar da criança.

Concluindo, o papel da família na educação de uma criança não pode ser exagerado. O envolvimento dos pais na educação é crucial para o sucesso académico da criança, e foi demonstrado que parcerias fortes entre família e escola trazem inúmeros benefícios. As escolas podem criar um ambiente de apoio às famílias, fornecendo recursos e oportunidades de envolvimento. Ao trabalharem em conjunto, as famílias e as escolas podem garantir que as crianças recebem a melhor educação possível e estão preparadas para o sucesso no futuro.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.L. DE A. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Moderna, 1989.

ARAÚJO, Ceres Alves de. **Pais que educam** – uma aventura inesquecível. São Paulo: Gente, 2005.

BAHIA. Ana Mercês et al. **Psicologias uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1989.

CARVALHO, M. E. P**. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.110, p. 143-155, jul. 2000.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.

GARCIA, E. G. Veiga, E.C. e (2006). **Psicopedagogia e a teoria modular da mente.** São José dos Campos: Pulso.

PEREIRA, P. A. **Desafios Contemporâneos para a Sociedade e a Família**. Revista Serviço Social e Sociedade. Nº 48, Ano XVI. São Paulo, Cortez, 1995.

POLONIA, Ana Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora**. Relações Família e Escola.** Disponível em: http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/6226/1/ARTIGO_ BuscaCompreensaoRelacoesFamiliaEscola.pdf, em 13 de outubro de 2024.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou Da educação. São Paulo: Martins Fontes, 1995.SMOLKA, Ana Luiza B. E´GÓES, Maria Cecília R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico. 2ed. Campinas: us, 1993.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olívia N. Ensinando crianças de 3 a 8 anos. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TIBA, Içami. Quem ama educa. São Paulo: Gente, 2002.

_____**.** Família enquanto objeto de política educacional: crítica ao modelo americano de envolvimento dos pais na escola. 2001. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br Acesso 24 out. 2024.

TIBA, Içami. Ensinar aprendendo: novos paradigmas da educação. 18 ed.rev. e atual. São Paulo: Integrare Editora, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva, Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Editora Atlas, 1987.

ZANONI. Philippe. BIBLIOGRAFIA AIRÈS **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.BOCK,

A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO PARA ESTUDANTES COM MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS

AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION AS AN INCLUSION TOOL FOR STUDENTS WITH MULTIPLE DISABILITIES

JANINE SILVA DA PENHA SIQUEIRA
Graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2014); Especialista em Transtorno do Espectro Autista pela Faconnect (2024); Professora de Ensino Fundamental II – Geografia – na EMEF Coelho Neto. Designada PAEE em 2024.

RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência em escolas de ensino regular é uma realidade em muitas escolas brasileiras, no entanto há que se discutir como essa inclusão ocorre na prática. Uma educação na perspectiva inclusiva abrange muitas diversidades dentro de uma unidade escolar, e quando se fala em educação especial diversas deficiências são compreendidas também. É sobre este último público muito diverso, que o presente artigo se concentra em discutir como a inclusão acontece na prática para estudantes com múltiplas deficiências. Nesse artigo o principal objetivo é demonstrar a importância do uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) no desenvolvimento das habilidades de comunicação de alunos com necessidades educacionais especiais. A CAA permite que estudantes com limitações ou ausência de comunicação verbal desenvolvam formas alternativas de interação, promovendo autonomia e participação ativa no ambiente escolar e social, de modo que sejam protagonistas de ações cotidianas vividas por eles. A metodologia adotada é qualitativa, baseada em revisão bibliográfica. O objetivo é além de levantar a questão da inclusão de estudantes com deficiências múltiplas nas escolas regulares, também sugerir caminhos para que essa inclusão seja mais eficaz.

Palavras-chave: Inclusão; Comunicação Aumentativa e Alternativa; Múltiplas deficiências.

ABSTRACT

The inclusion of people with disabilities in mainstream schools is a reality in many Brazilian schools, but there is a need to discuss how this inclusion takes place in practice. Education from an inclusive perspective encompasses many diversities within a school unit, and when it comes to special education, various disabilities are also understood. It is this very diverse audience that this article focuses on to discuss how inclusion happens in practice for students with multiple disabilities. The main aim of this article is to demonstrate the importance of using Augmentative and Alternative Communication (AAC) to develop the communication skills of students with special educational needs. AAC allows students with limited or no verbal communication to develop alternative forms of interaction, promoting autonomy and active participation in the school and social environment, so that they are the protagonists of everyday actions they experience. The methodology adopted is qualitative, based on a literature review. The aim is not only to raise the issue of the inclusion of students with multiple disabilities in mainstream schools, but also to suggest ways in which this inclusion can be more effective.

Keywords: Inclusion; Augmentative and Alternative Communication; Multiple disabilities.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência nas escolas brasileiras já é uma realidade. Ainda assim, são muitas as barreiras que prejudicam o desenvolvimento integral deles. Um exemplo é a barreira da comunicação, pois é comum os professores não se sentirem preparados adequadamente para se comunicarem com esses estudantes, ou mesmo entender a intenção de comunicação de alguns deles.

A Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida pelo Decreto n° 57.379, de 13 de outubro de 2016, estabelece diretrizes sobre a inclusão de alunos com deficiência e inclui aspectos relevantes sobre a eliminação de barreiras e acessibilidade. De acordo com o Art. 24 deste Decreto, qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a comunicação pode ser considerado uma barreira. E ainda estabelece no Art. 25 a eliminação de barreiras de comunicação, sugerindo a comunicação aumentativa e alternativa para educandos ou educandas com quadros de deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento que não fazem uso da oralidade.

A Instrução Normativa N° 14 de 28 de fevereiro de 2025 que regulamenta o Decreto 57.379, em seu artigo 3° considera como público da Educação Especial, estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista - TEA e altas habilidades ou superdotação. Portanto, o termo Transtornos Globais do Desenvolvimento é atualmente substituído por Transtorno do Espectro Autista.

> Diante disso, a comunicação é um aspecto de grande importância para o bom desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais, pois quanto maior a dificuldade em se comunicar, mais obstáculos à criança encontra em seu processo de inclusão. Para que a aprendizagem seja eficaz é imprescindível que se estabeleça alguma forma de comunicação. (NAVAREZI, 2010, p. 9).

Além disso, outra característica que ocorre nas escolas é a presença de alunos que se comunicam de maneira não verbal ou com pouca existência de fala, o que confirma a necessidade de explorar diferentes formas de comunicação para incluí-los. Por esse motivo, o presente artigo tem a pretensão de contribuir com estudos voltados ao uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para repertoriar os profissionais da educação básica com estratégias que facilitem a comunicação com alunos com múltiplas deficiências, não verbais ou com fala reduzida. Isso será possível através do uso de Tecnologias Assistivas (TA) de baixo custo, neste caso as Pranchas de Comunicação.

> Podemos então dizer que o objetivo maior da TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho. (BERSCH, 2017, p.2).

Espera-se também, entender como a TA, por meio da CAA, pode apoiar e potencializar a inclusão social e protagonismo desses estudantes quanto a ações do cotidiano. A comunicação é de suma importância para a vida social, familiar, escolar, enfim em todos os aspectos. Por isso, a CAA vem para criar formas para que a comunicação dessas pessoas possa acontecer.

De acordo com Nunes (2009) citado por Gonçalves (2020, p.7),

> há variados sistemas de comunicação: os não apoiados que englobam os movimentos do próprio corpo do indivíduo, como movimentos corporais e gestos; os sistemas apoiados de baixa tecnologia que são confeccionados de forma artesanal para dar suporte à pessoa, como símbolos gráficos e pranchas de comunicação e, por último, os sistemas apoiados de alta tecnologia, tais como os sistemas computadorizados e softwares específicos.

Com base nisso, pretende-se neste artigo dar sugestões do uso de Pranchas de Comunicação baseado nos sistemas apoiados de baixa tecnologia, justamente por ser de baixo custo, o que facilita a sua inserção em escolas públicas.

COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA (CAA)

A comunicação e interação social são necessidades inerentes a humanidade. Desde o nascimento o ser humano busca por entender e se relacionar com o mundo que o cerca, bem como se fazer entendido frente as suas necessidades. É um processo lento, que possui diferentes etapas, até que a criança seja capaz de transmitir suas intenções por meio de gestos a princípio e posteriormente por meio de palavras. No entanto, quando a criança adquire novas formas de comunicação, os novos sistemas se agregam como um suplemento e não um substitutivo.

> Assim, ao falarmos, podemos, por exemplo, sorrir, demonstrando agrado, concordar ou discordar por um simples gesto, como balançar a cabeça, utilizar gestos para complementar o que falamos ou, simplesmente, demonstrar interesse ou desinteresse por aquilo que está sendo falado. Um complemento importante na comunicação entre duas ou mais pessoas é a expressão facial que transmite várias informações e estados emocionais, tais como interesse, alegria, tristeza, raiva, medo, nojo, entre outros. Além das expressões faciais, temos os gestos que são poderosa fonte de comunicação. Podemos indicar objetos e pessoas com um simples apontar, podemos utilizar gestos sociais com significados, simplesmente acenando, como *"tchau"* ou *"oi"*. (Deliberato e Manzini, 2006, p.3).
>
> Nesse sentido, é sempre bom lembrar que, ao utilizarmos uma outra forma para comunicação, não queremos substituir a fala, mas contribuir para que a comunicação ocorra. (Deliberato e Manzini, 2006, p.5).

Apesar de existir marcos esperados para o desenvolvimento, cada pessoa é única, e por isso nem sempre esse processo acontecerá da maneira ou no tempo esperado. Agora, quando se fala em crianças neurodivergentes ou com deficiências múltiplas, esse processo ocorrerá de maneira diferenciada em cada caso. Pessoas que não se comunicam verbalmente ou com uma comunicação verbal não muito eficaz, enfrentam barreiras diariamente para realizar tarefas comuns do cotidiano. O que reforça a necessidade de se investir em formas alternativas de comunicação para que essa pessoa seja de fato inserida na sociedade. "A Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) é uma área da tecnologia assistiva direcionada especificamente à ampliação de habilidades de comunicação." (GONÇALVES, 2020, p. 4).

Sobre a ausência da comunicação verbal, refere-se aqui a pessoas que não conseguem pronunciar nenhuma palavra. Já a comunicação verbal não muito eficaz, refere-se aqui a pessoas que até pronunciam algumas palavras com dificuldade, mas que o repertório é muito pequeno para construir e desenvolver um diálogo com outra pessoa. Nesse último caso estas pessoas tendem a se comunicar por meio de gestos, que como foi mencionado anteriormente, se trata de uma comunicação não apoiada, pois não utiliza nenhum recurso produzido externamente, apenas os movimentos do corpo.

> É válido lembrar, nesse sentido, que a comunicação alternativa destina-se a pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever, que pode ocorrer de formas

> variadas levando em consideração as especificidades de cada um. (NAVAREZI, 2010, p. 7).

Em um ambiente escolar a vida em sociedade se amplia, e os desafios para pessoas com múltiplas deficiências, comunicação verbal restrita ou ausente, se intensificam ainda mais. Necessitando um esforço coletivo para que elas se façam entendidas e compreendam o que está sendo transmitido a elas também. Nesse sentido, a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) pode contribuir muito para que esse estudante se torne mais independente e protagonista em ações que se referem ao seu dia a dia. Navarezi (2010, p.7) diz que,

> Para incluir é necessário mais que inserir alunos com necessidades especiais em escolas regulares e salas de recursos, fato que muitas vezes acaba por excluí-los ainda mais, pois os segrega dentro da própria escola, visto que não conseguem acompanhar os conteúdos aplicados pelos professores regentes nas classes ditas “normais”.

É importante dizer, a título de conhecimento que o termo mais adequado para alunos com necessidades especiais é pessoas com necessidades educacionais especiais ou pessoas com deficiência, uma vez que todas as pessoas possuem alguma necessidade, e a palavra especial é subjetiva. Retornando ao tema central desse artigo, “Os recursos da comunicação alternativa têm sido de grande contribuição no processo educativo, pois auxiliam os professores no entendimento das dificuldades enfrentadas por seus alunos quando a fala destes está ausente, ou mesmo presente, mas não o suficiente para permitir a "comunicação".” (GONÇALVES, 2020, p.2).

Não é comum que professores de escolas regulares se sintam despreparados para trabalhar com estudantes com deficiências. Muito disso parte da falta de capacitação dos profissionais e da angústia de não conseguir se comunicar com esse estudante, de não conseguir entender o que esse estudante precisa e como contribuir para o desenvolvimento deles. O processo ensino/aprendizagem é muito complexo e requer paciência de ambos os lados. O Exercício da inclusão deve ser constante, porque as pessoas enquanto sociedade estão historicamente acostumadas e não precisar conviver com pessoas com deficiência.

Muitas pessoas com deficiência passavam suas vidas a margem da sociedade, trancadas em casa, por não terem espaço para serem vistas ou aceitas por pessoas neorotípicas. Ao longo de muitos anos, e mediante a luta das pessoas com deficiência, seus familiares, e outras pessoas que igualmente lutam pela causa dessa minoria, aos poucos eles foram conquistando visibilidade e se colocando enquanto sujeitos de direito como qualquer outra pessoa. Mas ainda falta muito para uma inclusão efetiva. As barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais são grandes e estão por toda parte. É uma luta diária para fazer valer aquilo que já foi conquistado por lei, como o direito a educação.

Mantoan, uma importante defensora da educação inclusiva no Brasil, afirma que a inclusão escolar deve garantir que todos os alunos, independentemente de suas deficiências, tenham acesso

ao aprendizado em ambientes comuns. Para Mantoan (2003), a CAA é uma ferramenta indispensável para a inclusão, pois rompe as barreiras comunicacionais, permitindo que os estudantes com deficiência possam participar ativamente das atividades escolares, interagir com seus colegas e desenvolver suas potencialidades. Segundo a autora, a inclusão acontece na medida que a escola é capaz de atender a diversidade, não apenas integrando alunos com deficiência, mas modificando as práticas pedagógicas para que todos se beneficiem.

De acordo com Gonçalves (2020, p.5),

> Portanto, a comunicação alternativa surge para compensar ou auxiliar indivíduos que apresentam dificuldades ou ausência na fala convencional, visto que essa compensação enriquecerá a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Ainda segundo a autora, a inclusão desses alunos só ocorrerá de fato quando forem feitas as adaptações necessárias que eliminem todo e qualquer tipo de barreira afim que esses estudantes possam ter acesso às oportunidades educativas e sociais compatíveis com suas necessidades individuais.

> A educação é um direito de todos e, uma educação voltada para a diversidade é o princípio defendido nas últimas décadas garantindo o direito a uma educação mais igualitária, sem exclusão. Porém, a inclusão legitimada por decretos, sem a devida adaptação instrumental, procedimental e metodológica, de certa forma isenta de responsabilidade e planejamento, pode acabar promovendo a exclusão dos alunos com necessidades especiais, mesmo que estes estejam fisicamente dentro da escola. (Navarezi, 2010, p.6).

No que se refere a necessidades individuais é importante reiterar que cada indivíduo é único. E mesmo quando se utiliza a CAA, deve-se levar em consideração as individualidades desse estudante. Uma vez que, por mais que seja necessário estabelecer uma forma de comunicação alternativa com esse estudante, há que se levar em conta, ao que ele se adapta melhor. Conforme já foi mencionado anteriormente, o corpo tem outras formas de se comunicar que não somente através da fala e da escrita. Quando essa fala e escrita não são funcionais, o corpo cria formas para se comunicar. É assim quando uma criança nasce. Primeiro a comunicação é por meio de gestos, choro, grito, muitas expressões faciais e corporais. A essa forma de comunicação que leva em conta o corpo é a comunicação não apoiada.

Ainda assim, nem todos os profissionais estão atentos a esses sinais em um ambiente tão diverso e movimentado como uma sala de aula. E como complemento a essa aparente dificuldade de percepção, pode-se utilizar os sistemas apoiados de baixa tecnologia. Estes podem ser produzidos para dar suporte à pessoa, facilitando tanto a comunicação do professor com o estudante, como principalmente a comunicação do estudante com o professor. Um exemplo de sistemas apoiados de baixa tecnologia são as pranchas de comunicação.

E para além disso, a forma de comunicação mais prática e tecnológica, que pode ou não ter algum custo, são os sistemas apoiados de alta tecnologia. Que são utilizados por meio de dispositivos eletrônicos, como computadores, celulares, tablets para o uso de aplicativos de comunicação alternativa. Existem alguns aplicativos gratuitos que podem ser baixados e utilizados para essa finalidade, como o Expressia, Card Talk e o Matraquinha. As imagens a seguir são dos aplicativos mencionados anteriormente, respectivamente.

As figuras 1, 2 e 3 são a interface de pranchas de comunicação virtual que utilizam sistemas apoiados de alta tecnologia para CAA. Fonte: Aplicativos Expressia, Card Talk e Matraquinha respectivamente. Esses aplicativos são opções para fala apoiada na Língua Portuguesa. O Card Talk está em português de Portugal.

Figura 1. Fonte: Expressia. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=life.expressia. Acesso 07 abr. 2025.

Figura 2. Fonte: Card Talk. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=jp.co.litalico.cardtalk. . Acesso 07 abr. 2025.

Figura 3. Fonte: Matraquinha. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.phonegap.matraquinha. . Acesso 07 abr. 2025.

Para além do uso das pranchas em aplicativos, existem alguns sites que facilitam a criação de pranchas comunicativas utilizando imagens já existentes no banco de dados do site. É o caso dos sites Picto4me e AsTeRICS GRID. É possível de forma online utilizar os cartões de comunicação para elaborar uma frase, como também é possível criar cartões personalizados. No site Picto4me tem a opção de baixar a prancha comunicativa depois de pronta e utilizar impressa com os estudantes.

PRANCHAS ILUSTRATIVAS

Embora existam diferentes formas de CAA, o recurso visual construído de forma virtual, é uma boa opção para os professores da rede pública de ensino. Isso pela sua versatilidade no uso, podendo ser utilizado por mais de um aluno e facilmente adaptável as demandas futuras. Pode ser impresso quantas vezes for necessário e o material estará sempre disponível. Nesse sentido as pranchas ilustrativas são recursos adequados para suplementar a comunicação de estudantes que não se comunicam verbalmente e nem escrevem. As pranchas ilustrativas podem ser criadas pelo computador, impressas e plastificadas. É possível o uso de materiais recicláveis para a confecção de pranchas ilustrativas também.

Sobre os recursos de comunicação alternativa Bersch e Sartoretto dizem que,

> Um recurso de comunicação pode variar quanto ao formato, ao tamanho, à quantidade de mensagens que contém e quanto ao material utilizado para sua confecção. Projetamos e construímos um recurso considerando-se as habilidades motoras, sensoriais (visuais e auditivas) e cognitivas do usuário, bem como a portabilidade e praticidade de uso. São exemplos de recursos de comunicação, entre outros: cartões de comunicação, pranchas de comunicação, pastas de comunicação, carteiras de comunicação e chaveiros de comunicação,
> mesa com prancha, colete de comunicação, agenda de comunicação, calendário e quadro de atividades, vocalizadores e o próprio computador. (BERSCH e SARTORETTO, 2010, p.26)

No entanto, alguns estudantes com múltiplas deficiências, precisam ter a sua disposição além as pranchas ilustrativas, uma pessoa que possa mediar a escolha das cartas de comunicação. Assim, o papel do professor interagindo diretamente com esse estudante é fundamental.

> Em decorrência das dificuldades motoras, certos usuários de recursos de comunicação apoiada vão, também, depender de alguém para selecionar e indicar os estímulos necessários para que seja interpretado. É o caso dos alunos que necessitam de uma outra pessoa para realizar o manuseio do material confeccionado, apontando as figuras ou as fotos necessárias para estabelecer uma comunicação. A pessoa que auxilia vai indicando uma figura após a outra até que a escolha seja feita (sistema de varredura na linha e/ou na coluna). Após a seleção da figura pelo usuário, há necessidade de retomar novas seleções. Há alunos que conseguem selecionar os estímulos pelo olhar ou pelo apontar com a língua, mas não conseguem virar uma página ou pegar uma prancha temática. Nessas situações, também, esses alunos necessitam de auxílio do professor. (Deliberato e Manzini, 2006, p.5).

A questão é que para que a CAA se torne efetiva é necessário o trabalho e empenho de todas as pessoas que convivem com a criança com deficiência. O que muito se discute nas formações sobre inclusão de estudantes com deficiência é que para cada ação planejada e colocada em prática, é necessário constância. A CAA por si só não fará com que o estudante não verbal passe a se comunicar. Por isso, conhecer esse estudante é tão importante. Saber quais são as potencialidades desse estudante, o que gosta, quem ele é, ajudará a elaborar a melhor forma de CAA especificamente para ele. E na fase de implementação e testes é necessário que toda equipe esteja alinhada em utilizar o material de CAA, só assim será possível observar avanços com o tempo e adaptações que se farão necessárias ao longo do percurso.

As figuras 4, 5, 6 e 7 são exemplos de pranchas ilustrativas que fazem parte do acervo pessoal usado pela autora do artigo com seus alunos da educação especial. O material foi elaborado com imagens retiradas da internet ou fotografadas pela própria autora.

Figura 4. Pranchas de comunicação trabalhar as expressões faciais por meio de emojis. Fonte:

Figura 5. Pranchas de comunicação com a rotina

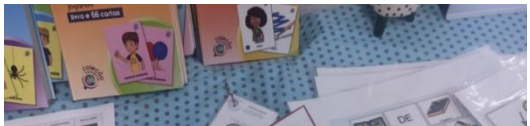
Figura 6. Pranchas de comunicação com a rotina diária dos estudantes na

Figura 7. Pranchas de comunicação

As figuras de 8 a 14 são possibilidades do uso de pranchas de comunicação alternativa para estudantes com deficiência. O material foi apresentado por outras professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Centro de Formação e Apoio a Inclusão (CEFAI) da DRE de São Mateus.

Figura 8. Prancha de comunicação interativa sobre a rotina escolar. Fonte: acervo pessoal.

Figura 9. Prancha de comunicação sobre emoções. Fonte: acervo pessoal.



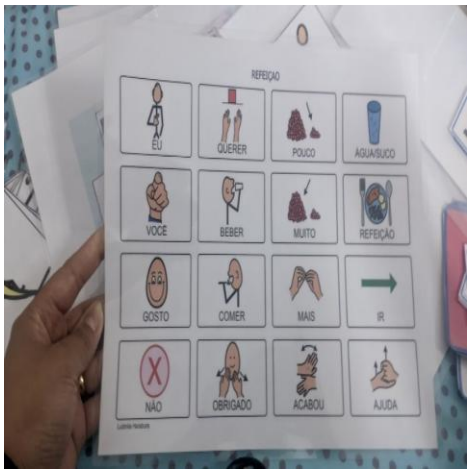


Figura 11. Prancha de comunicação para o momento da refeição. Fonte: acervo

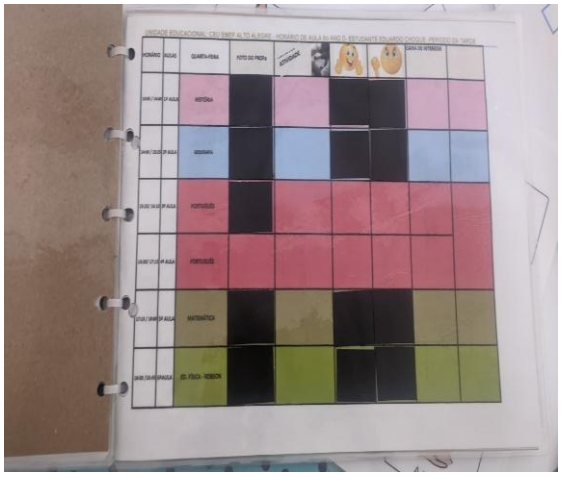


Figura 12. Prancha de comunicação interativa para organização diária das aulas e atividades realizadas. Fonte: acervo

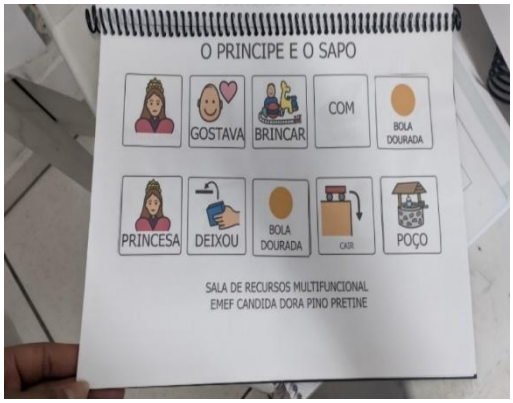


Figura 13. Prancha de comunicação ilustrativa de reescrita de uma

A figura 14 é outro exemplo de prancha ilustrativa e interativa construída com material reciclável e outros materiais escolares para trabalhar um conteúdo específico da disciplina de geografia.

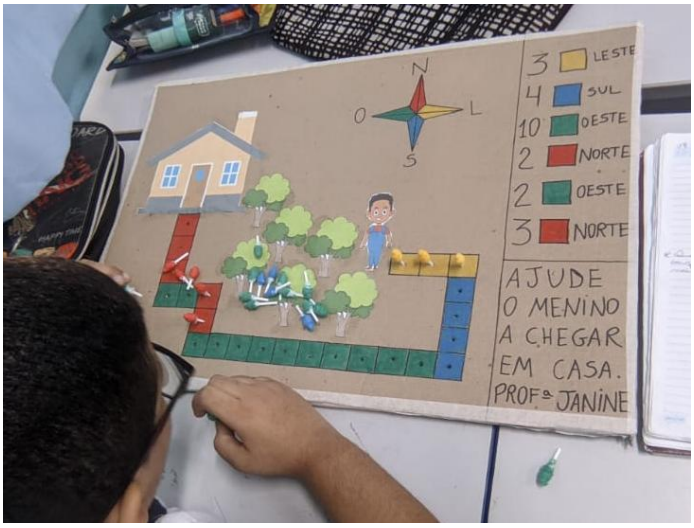


Figura 14. Prancha de comunicação ilustrativa e interativa para trabalhar o tema Rosa dos ventos e pontos cardeais. Fonte: acervo pessoal.

Todas as Pranchas Ilustrativas apresentadas nesse artigo podem ser facilmente confeccionadas por materiais de baixo custo que toda unidade escolar tem. São pranchas para comunicação apoiada de baixa tecnologia e de fácil manuseio, o que torna possível sua utilização em diferentes contextos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Comunicação Aumentativa e Alternativa é uma necessidade do ambiente e não do estudante. Uma vez que a educação é direito de todos, o entorno precisa criar estratégias para garantir a inclusão de todos, inclusive de estudantes com deficiências. Como já foi dito nesse artigo, cada estudante é único, cada um possui a sua particularidade, independente da deficiência. Por isso, a necessidade de criar formas aumentativas e alternativas de comunicação com estudantes que não se comunicam verbalmente, não possuem escrita eficiente ou mesmo o movimento de preensão de objetos com as mãos ou ainda o apontar para algum objeto. Essa alternativa de comunicação precisa estar alinhado com as possibilidades desse estudante.

> Os alunos com impedimentos na comunicação nem sempre participam dos desafios educacionais, porque os professores desconhecem estratégias e alternativas de comunicação. Para garantir a esses alunos meios de expressarem suas habilidades, dúvidas e necessidades, faz-se necessário descobrir meios de compreender de que forma eles estão processando e construindo conhecimentos. (BERSCH e SARTORETTO, 2010, p.21).

Por esse motivo, o esforço precisa ser coletivo. Uma vez identificada a necessidade de construir alternativas para uma comunicação efetiva com esse estudante, o empenho precisa ser de todos os profissionais envolvidos no ambiente escolar, bem como o apoio da família é fundamental.

Todas as pessoas desde o nascimento são expostas a alguma forma de comunicação e interação com o mundo que os cerca. Essa capacidade de entender e de se fazer entendido é lenta e tende a se aprimorar com o tempo, só que para algumas pessoas isso acontece de maneira diferenciada.

> Um trabalho de comunicação alternativa tem início logo que se manifesta uma defasagem entre a habilidade de uma pessoa em se comunicar e a necessidade imposta pelo meio e pelas relações que ela estabelece ou deseja estabelecer com os outros. A CAA contribui para ampliar uma comunicação já existente e limitada ou, ainda, como uma alternativa, quando a fala não existe. (BERSCH e SARTORETTO, 2010, p.47).

Nesse sentido, as pranchas ilustrativas são recursos que propiciam a comunicação aumentativa e alternativa e contemplam a necessidade de comunicação imposta pelo meio e pelas relações sociais. E são uma excelente alternativa de uso em escolas da rede pública de ensino, por serem facilmente construídas e replicadas a baixo custo.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, RS, 2017.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel; SARTORETTO, Mara Lúcia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa.** Brasília, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 57.379**, de 13 de outubro de 2016. Institui a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: Diário Oficial da Cidade de São Paulo.

DELIBERATO, Débora; MANZINI, Eduardo José. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa. Brasília, 2006.

GONÇALVES, Alessandra Azevedo. **O Uso Da Comunicação Alternativa No Processo De Inclusão Escolar.** Centro Universitário Governador Ozanam Coelho – UNIFAGOC. 2020.

INSTRUÇÃO NORMATIVA SME N° 14, de 28 de fevereiro de 2025. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

NAVAREZI, Terezinha. **Comunicação Alternativa Na Rede De Apoio Da Educação Inclusiva.** O professor PDE e os desafios da escola pública Paraense. Volume 1. 2010.

A RELEVÂNCIA DO BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA

THE IMPORTANCE OF PLAY IN EARLY CHILDHOOD

JESSICA CILENE MACHADO DE LORENZI
Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE (2014); Pós-Graduação lato sensu em Ludopedagogia e Educação Infantil, pela Faculdade Batista de Minas Gerais – IPEMIG (2022).

RESUMO

Este artigo tem como propósito ressaltar a relevância do brincar na Educação Infantil, um tema que, a cada dia, ganha destaque nas discussões sobre a cultura infantil. A Educação Infantil desempenha uma função crucial na formação educacional das crianças, onde o lúdico e o imaginário apresentam grande importância. É neste contexto que a criança encontra oportunidades para experimentar situações que a ajudam a conhecer seu próprio corpo, percebendo, distinguindo e sentindo o mundo ao seu redor. Por meio do brincar, ela desenvolve hábitos e habilidades essenciais para sua trajetória escolar, através de atividades que são consideradas lúdicas e criativas. Brincar é uma atividade que se dá no âmbito da imaginação, permitindo que a criança utilize a linguagem simbólica. Para tanto, foram realizados diversos estudos de revisão bibliográfica e digital por meio da coleta de dados em livros e artigos científicos e periódicos relevantes à abordagem do tema em questão.

Palavras-chave: Infância; Educação; Relevância.

ABSTRACT

The purpose of this article is to highlight the importance of play in Early Childhood Education, a topic that is gaining prominence every day in discussions about children's culture. Early childhood education plays a crucial role in children's educational development, where play and imagination are of great importance. It is in this context that children find opportunities to experience situations that help them get to know their own bodies, perceiving, distinguishing and feeling the world around them. Through play, they develop habits and skills that are essential for their school career, through activities that are considered playful and creative. Play is an activity that takes place in the realm of the imagination, allowing children to use symbolic language. To this end, several bibliographical and digital review studies were carried out by collecting data from books and scientific articles and journals relevant to the topic in question.

Keywords: Childhood; Education; Relevance.

INTRODUÇÃO

A atividade lúdica sugerida neste contexto é vista como uma interpretação de que o aspecto divertido, a novidade, e as expressões artísticas e corporais são questões de grande importância. A cultura infanto-juvenil se forma a partir da interação das crianças com o ambiente ao seu redor, sendo que o jogo, o lúdico e as brincadeiras desempenham um papel essencial no aprendizado.

É fundamental ressaltar que o jogo é uma das principais atividades para o crescimento infantil, pois está intimamente ligado à diversão e à autonomia. Ao se envolver em brincadeiras, a criança se torna mais envolvente, inventiva e tem a chance de interagir socialmente com os demais; além de experimentar alegria, o que a torna mais inclinada a praticar a bondade, a amar o próximo e a demonstrar solidariedade.

A diversão é uma forma de comunicação inerente e é essencial que esteja presente nas escolas desde a Educação Infantil, permitindo que as crianças desenvolvam a capacidade de se expressar e se posicionar através de atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras, música, arte e expressão corporal. Todas essas práticas ajudam a preservar a natural espontaneidade dos pequenos. De acordo com Vygotsky (1998 p.83), as principais aprendizagens de uma criança são resultantes de sua interação com os brinquedos, formando uma base fundamental para ações futuras.

Para a criança, o ato de brincar representa um mundo de imaginação. O entendimento sobre a brincadeira leva em conta que, por meio dessa experiência, a criança adquire conhecimento. Brincar proporciona um ambiente onde é possível perceber a forma como a criança integra suas vivências

anteriores, utilizando a memória e interagindo com os objetos, resultando em uma atividade que ocorre internamente.

Certas escolas veem o jogo como uma forma de lazer, oferecendo-o durante os momentos de recreação ou pausa, como uma forma de entretenimento, sem reconhecer a conexão educacional que as brincadeiras têm com o processo de aprendizado. Dessa forma, essas atividades acabam se tornando parte isolada da rotina da criança, como se existisse uma distinção clara entre o "tempo de aprender" e o "tempo de brincar".

Nessa perspectiva, não há uma conexão entre as brincadeiras e o uso delas como ferramentas pedagógicas na Educação Infantil; é fundamental que os educadores as vejam como atividades e definam metas baseadas nelas. O brinquedo atua como um meio facilitador do aprendizado.

A educação infantil, por sua natureza, proporciona ambientes para a brincadeira, já que é uma fase da educação básica focada no desenvolvimento do imaginário, do lúdico e do universo da fantasia. Há um suporte legal em documentos que incentivam a reflexão sobre a educação infantil, como os Referenciais Curriculares da Educação Infantil.

Ademais, por meio das atividades lúdicas, os educadores conseguem observar e formar uma percepção sobre os processos de desenvolvimento das crianças, tanto em grupo quanto individualmente, registrando suas habilidades linguísticas, bem como suas competências sociais e os recursos afetivos e emocionais que possuem.

DESENVOLVIIMENTO

A Educação Infantil é definida pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 como a etapa inicial da Educação Básica, focando no desenvolvimento integral da criança. Desde essa regulamentação, a Educação Infantil passou a ser vista como um componente essencial na formação nas instituições de ensino, mudando de um caráter mais maternal para uma abordagem profissional, incluindo a referência ao papel do educador.

Na formação do ser social, a brincadeira representa uma atividade humana fundamental, na qual as crianças são apresentadas a um contexto que lhes permite simular e reinventar as vivências socioculturais dos adultos. Vale destacar que, com a Revisão Cultural dos anos 80, que reafirmou a importância do Folclore e das brincadeiras tradicionais, surgiu a oportunidade de revitalizar e até mesmo incorporar esses brinquedos e atividades nas escolas. Dessa maneira, iniciou-se a conexão entre a brincadeira e as atividades educativas, afastando a ideia de que a Educação Infantil deveria se restringir apenas aos conteúdos acadêmicos.

De acordo com o Parâmetros Nacionais da Educação Infantil, brincar é uma atividade essencial para o crescimento da identidade e autonomia. Desde cedo, a criança é capaz de se expressar por meio de gestos e sons, além de assumir diferentes papéis durante as brincadeiras, o que estimula sua criatividade.

Durante esses momentos lúdicos, os pequenos têm a oportunidade de desenvolver habilidades importantes, como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação. Além disso, as brincadeiras favorecem o amadurecimento das habilidades sociais, através da interação e da exploração de regras e papéis sociais.

A distinção de papéis é evidente, especialmente nas brincadeiras de faz-de-conta, onde os pequenos atuam como pais, mães, filhos, médicos, pacientes, heróis e vilões, entre outros. Ao imitar e reinterpretar figuras que viram ou criaram em suas experiências, a fantasia e a criatividade desempenham um papel essencial para que a criança compreenda melhor as interações humanas, assim como a própria identidade e a do outro.

No jogo da fantasia, os pequenos descobrem como se comportar de acordo com a imaginação de um indivíduo, um personagem, um objeto ou cenários que não estão imediatamente visíveis e que despertam emoções, sentimentos e significados relacionados a experiências passadas.

A brincadeira age como um ambiente onde as crianças não apenas replicam a vida, mas também têm a capacidade de modificá-la. Os heróis, por sua vez, enfrentam seus adversários, mas também podem ser pais, cozinheiros e frequentar o circo.

Durante as brincadeiras de faz-de-conta, as crianças tentam reproduzir, imaginar, representar e expressar de maneira particular que um objeto pode assumir diferentes formas, que uma pessoa pode se transformar em um personagem, que uma criança pode encarnar um objeto ou um animal, e que um local "fingido" pode representar outro lugar.

Ao se envolverem nessa linguagem lúdica, elas enriquecem sua identidade, pois têm a oportunidade de explorar novas maneiras de ser e de pensar, expandindo suas percepções sobre o mundo e as pessoas ao interpretarem diversos papéis sociais ou figuras de imaginação.

Fonte: https://www.escolaviva.com.br/blog/escola-e-lugar-de-brincar. Acesso em: 01 mar. 2025.

Durante a brincadeira, as crianças experimentam de forma prática a criação e a negociação de regras sociais, além de desenvolver um sistema para expressar diferentes emoções e sentimentos humanos. Isso acontece porque a motivação para brincar é sempre pessoal e está ligada aos recursos emocionais que cada criança possui, sendo estes compartilhados em contextos de interação social.

O ato de brincar representa uma forma de expressão típica da infância, estabelecendo uma conexão fundamental com o que não envolve brincadeiras. Dado que a brincadeira se desenvolve no âmbito da imaginação, isso sugere que a criança que brinca possui controle sobre a linguagem simbólica. Isso significa que é essencial ter clareza sobre a distinção entre a diversão e a realidade ao seu redor que a inspirou.

Atualmente, acredita-se que a imaginação relacionada aos brinquedos influencia diretamente as brincadeiras das crianças, como quando puxam algo e se transformam em cavalo, ou ao brincar com areia, assumindo o papel de ladrão de guardas.

Brinquedos mais tradicionais ignoram completamente essa fantasia, sendo muitas vezes associados a rituais, como a bola, o arco, a roda de penas e o papagaio. Quanto mais atraentes os brinquedos se tornam, mais eles se afastam de sua função essencial como "ferramentas" para brincar. O ato de brincar e o interesse infantil são moldados pela faixa etária, desenvolvimento emocional e social, além de seus costumes culturais. Existem brinquedos que são aceitos em todo o

mundo, independentemente do material, tamanho ou da idade e gênero da criança. O fundamental é que

A criança deve brincar e explorar diversas formas de jogos ou atividades lúdicas, sem julgamentos baseados na cultura.

De acordo com Vygotsky (1989), não se pode considerar o brinquedo apenas como uma atividade que proporciona prazer à criança, já que há diversas outras ações que oferecem mais satisfação do que brincar, como, por exemplo, utilizar uma chupeta. Contudo, o brinquedo tem um papel significativo na formação da personalidade infantil, pois está ligado às necessidades presentes na infância.

A tendência natural de uma criança pequena é buscar a satisfação imediata de seus desejos, mas muitos destes desejos são impossíveis de serem atendidos, como tomar o lugar da mãe. Isso gera uma grande insatisfação, levando a criança a buscar alívio ao se imergir em um mundo imaginário onde os desejos inatingíveis podem se tornar realidade.

Sob esse ponto de vista, fica evidente que o prazer obtido através do brinquedo é guiado por razões distintas das que estão associadas ao mero ato de “chupar chupeta”. Ao brincar, a criança estabelece uma situação fictícia.

Conforme Vygotsky (1989), o brinquedo vai além de uma mera atividade simbólica; embora envolva cenários fictícios, ele é fundamentado em normas que estabelecem comportamentos específicos. Esta esfera imaginária representa o primeiro sinal da independência da criança em relação às limitações do ambiente. Segundo Winncott (1990), "as conquistas mais significativas de uma criança ocorrem durante o brincar, resultando em aprendizados que, posteriormente, contribuirão para seu desenvolvimento em termos de ação prática e moralidade".

É conhecido que os brinquedos não apenas atendem a anseios que não podem ser concretizados, mas também servem como um canal para liberar a raiva e a agressividade. Por meio do brincar, a criança expressa e exterioriza suas frustrações, desejos e conquistas. O crescimento infantil se dá por meio de atividades lúdicas, pois brincar é essencial para seu desenvolvimento.

De acordo com Piaget (1989):

> “As abordagens educacionais necessitam que se ofereça às crianças recursos apropriados, para que, ao brincar, elas consigam entender as realidades intelectuais, que, caso contrário, permaneceriam alheias à sua capacidade de compreensão.” (PIAGET, 1989, p. 123)

Adaptar-se ao ambiente deve sempre ocorrer de maneira lúdica. No que diz respeito à educação, as atividades escolares precisam ser vistas como momentos de diversão e aprendizado para as crianças da educação infantil. Assim, as crianças aprendem de forma mais eficaz ao brincar,

e todos os conhecimentos podem ser transmitidos por meio de jogos e brincadeiras, ou seja, em atividades essencialmente recreativas. As ações com os brinquedos sempre terão metas educacionais e terão como objetivo promover o desenvolvimento completo do aluno.

Piaget (1989) defende que, por meio do brincar, a criança busca adquirir novos conhecimentos, o que requer dela uma postura ativa, curiosa, reflexiva, investigativa, social e criativa. Essas características formam a base psicogenética da educação lúdica, em contraposição à passividade, submissão, alienação, falta de reflexão e condicionamento da pedagogia tradicional.

Ele enfatiza que os brinquedos devem apresentar desafios adequados aos interesses e às necessidades criativas da criança, funcionando como estímulos para o brincar, desde que exista o desejo de interação. Com o início da escolarização, a criança se depara com uma nova realidade que provoca desconforto e insegurança em suas ações.

Nesse cenário, destaca-se a relevância do brinquedo como um catalisador da curiosidade, da proatividade e da autoconfiança, além de favorecer a aprendizagem, o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio, da concentração e da atenção. A brincadeira é essencial para a saúde física, emocional e mental da criança; é uma forma de expressão, um talento inato que, se bem nutrido, irá favorecer a eficácia e o equilíbrio no futuro do adulto.

A criança que se diverte aprende a empregar seu tempo livre de maneira criativa. Se esse costume é fomentado de forma saudáveis, ele não só proporciona alegria, mas ao longo do tempo se converte em comportamentos favoráveis à aprendizagem. Isso ocorre porque, ao participar de brincadeiras que inventam e que estimulam a imaginação, as crianças têm a chance de ativar suas habilidades de pensamento para resolver questões que são relevantes e significativas para elas.

A ludicidade, que desempenha um papel fundamental na saúde mental das pessoas, deve ser mais valorizada. O ambiente lúdico infantil merece uma atenção especial, pois é nesse espaço que ocorre a expressão mais autêntica do ser, através da interação afetiva com o mundo, com outros indivíduos e com os objetos ao seu redor. Os brinquedos promovem a criatividade e o desenvolvimento.

A inteligência é estimulada quando a criança é incentivada a liberar sua imaginação e a cultivar a criatividade, favorecendo a prática da concentração, atenção e envolvimento. O convite para brincar instiga desafios e gera motivação. Ao interagir com o brinquedo, a criança se sensibiliza com sua proposta, reconhece algumas realidades, descobre novas possibilidades, experimenta, reinventa, analisa, compara e cria. Dessa forma, sua imaginação e habilidades se expandem.

Ao enriquecer seu universo interno, ela passa a ter mais experiências a compartilhar e consegue participar de maneira mais ativa do ambiente ao seu redor, amenizando a impressão de ser pequena diante da força e do tamanho dos adultos, o que diminui a sensação de vulnerabilidade.

Os brinquedos são afetados por fatores como a idade, o gênero e a presença de outras crianças, além de elementos como novidade, surpresa, complexidade e diversidade. Uma criança pode brincar sozinha ou com amigos, alcançando diferentes níveis de colaboração para atingir um objetivo em comum. Por exemplo, uma bola oferece uma oportunidade de exercitar-se, enquanto um ursinho de pelúcia pode se tornar um grande companheiro.

Assim, os brinquedos atuam como mediadores para ajudar a criança a se conectar melhor com o ambiente ao seu redor. O interesse da criança e a brincadeira estão ligados, de acordo com sua idade, ao seu desenvolvimento emocional e social, além de suas influências culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os brinquedos e as atividades lúdicas oferecem ótimas chances para o desenvolvimento da linguagem falada, tornando-a mais fluida e aumentando o interesse por vocabulários inéditos. As diferentes circunstâncias que os brinquedos proporcionam podem facilitar a aprendizagem de novos conceitos.

A presença de um adulto ou de uma criança mais velha pode agregar valor ao processo; a criança explora e aprende sobre as regras da natureza, enquanto o adulto compartilha novos conceitos que vivenciou, promovendo uma integração mais rica.

Ao brincar em grupo ou individualmente, as crianças transformam suas brincadeiras em uma prática social significativa, onde adquirem habilidades como jogar, contar, distinguir e organizar suas ideias e suas vidas.

Contrariamente ao que muitos acreditam, o ato de brincar não se resume a uma mera diversão ou passatempo, mas representa uma forma profunda de expressão da criança, tanto consigo mesma quanto com seu entorno.

Ademais, e por meio da encantadora experiência do brincar que ela consegue desenvolver autoestima, imaginação, autoconfiança, autocontrole, criatividade, consciência corporal, capacidade de cooperação e habilidades sociais. E, com a contribuição de psicólogos e educadores como Piaget e Vygotsky, existe um entendimento sólido de que o brincar desempenha um papel crucial no desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio – histórico**. 4. Ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, V. B. de (org.) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

TAILLE, Y. de L. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988

ZANLUCHO, F. B. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e educação**. Londrina: O autor, 2005.

CONSIDERAÇÕES RELEVANTES ACERCA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUSTISTA (TEA) E A EDUCAÇÃO FÍSICA

RELEVANT CONSIDERATIONS ABOUT AUSTISTIC SPECTRUM DISORDER (TEA) AND PHYSICAL EDUCATION

JOSE RICARDO DOS SANTOS NALDI
Licenciatura plena em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu SP (2000). Pós-graduação em Educação Física Escolar pela FMU SP (2005). Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação Paulistana SP (2022). Pós-graduação em Educação Física Escolar com ênfase na Educação infantil pela Faculdade conectadas (2022).

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo abordar considerações relevantes acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA) que é uma condição complexa que ocorre com maior frequência em meninos. Seus sinais aparecem geralmente antes dos três anos, abrangendo três áreas principais: dificuldades na comunicação, problemas de interação social e comportamentos repetitivos e estereotipados, e, o trabalho com a Educação Física tendo em vista que é na escola que os pequenos iniciam seus primeiros aprendizados, adquirindo experiências sociais de forma sistemática. Durante essa fase, começam a desenvolver a capacidade de antecipar situações cotidianas que são comuns a todas as crianças. Para aqueles com TEA, a convivência com outras crianças tem se mostrado muito positiva, pois estimula o desenvolvimento das relações interpessoais. O presente artigo foi escrito partindo das reflexões sobre as referências bibliográficas levantadas acerca do tema.

Palavras-chave: Autista; Educação; Considerações.

ABSTRACT

This study aims to address relevant considerations about Autism Spectrum Disorder (ASD), which is a complex condition that occurs more frequently in boys. Its signs usually appear before the age of three, covering three main areas: communication difficulties, social interaction problems and repetitive and stereotyped behaviors, and the work with Physical Education, given that it is at school that the little ones begin their first learning, acquiring social experiences in a systematic way. During this phase, they begin to develop the ability to anticipate everyday situations that are common to all children. For those with ASD, socializing with other children has proved to be very positive, as it stimulates the development of interpersonal relationships. This article was written based on reflections on the bibliographical references collected on the subject.

Keywords: Autistic; Education; Considerations.

INTRODUÇÃO

Desde 1943, quando Léo Kanner realizou os seus primeiros relatos sobre o Transtorno do Espectro Autistico (autismo), foi possível destacar a dificuldade das crianças com TEA em interagir com os outros. Esse grupo agia como se estivessem sozinhos em seu “próprio mundo”.

Além disso, essas crianças apresentam uma inaptidão para participar de brincadeiras em grupo ou para estabelecer relações de amizade. Geralmente, não participam de jogos cooperativos, demonstrando pouca emoção, pouca simpatia ou pouca empatia por outras pessoas.

Com o crescimento, alguns indivíduos melhoram significativamente suas relações interpessoais, todavia permanecem superficiais e imaturas, ocorrendo por tempo indeterminado ou sendo interrompidas momentaneamente, sem motivo aparente, entretanto, não se sabe se tais habilidades podem ser adquiridas ou consideradas inatas durante o processo de desenvolvimento.

Em 1994, com a urgência de estabelecer uma legislação que protegesse o direito à Educação Especial, ocorreu a Conferência de Salamanca.

Este evento teve como objetivo principal debater, entre outras questões, a importância de assegurar os direitos e responsabilidades das crianças com necessidades especiais. Consequentemente, em 1996 foi promulgada a Lei nº 9.394/96, que estabelece, entre outras diretrizes, que: “Art. 58. Define-se como educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, disponibilizada preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Analisando o artigo 58, citado acima, deixa claro que é na rede de ensino regular que essas crianças devem ser incluídas. Devido ao fato de promover interação social com as crianças sem necessidades especiais.

Ademais, na escola, as crianças iniciam o desenvolvimento de seus primeiros conhecimentos, adquiridos por meio de experiências sistemáticas em contextos sociais.

DESENVOLVIMENTO

Este é um momento crucial em que começam a aprimorar a capacidade de prever situações comuns a todas as crianças. Assim, a escola se torna um espaço de crescimento, tanto social quanto emocional e intelectual (BELISARIO JÚNIOR; CUNHA, 2010).

Para os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a convivência com outras crianças tem mostrado ser extremamente vantajosa, pois estimula sua interação social. “As interações afetivas e sociais, desde os primeiros laços de cuidado familiar até as experiências em ambientes maiores como a escola, desempenham um papel importante no desenvolvimento das funções cognitivas de crianças com TEA” (BELISARIO JÚNIOR; CUNHA, 2010, p. 27).

É fundamental destacar que a inclusão de alunos com TEA em escolas regulares, conforme estipulado por lei, é essencial. Isso não apenas facilita a socialização desses alunos, mas também promove o desenvolvimento de suas habilidades sociais e cognitivas. O objetivo da educação é ajudar as pessoas com TEA a se tornarem o mais independentes possível, permitindo que vivam de maneira semelhante aos demais (BELISÁRIO JÚNIOR; CUNHA, 2010).

Em relação aos direitos e responsabilidades de todos, é cada vez mais comum observar pessoas com deficiência, juntamente com suas famílias e instituições, engajadas em uma incessante batalha pelo reconhecimento de seus direitos enquanto cidadãos (CAMARGOS JUNIOR et al, 2005).

É comum que, ao começar na escola, crianças com TEA demonstrem sua rigidez de forma intensificada. Assim como para os professores, essa é uma nova experiência para elas.

As reações que esses indivíduos podem apresentar são variadas e podem incluir choro, movimentos repetitivos, apego a certos lugares da escola e resistência às instruções dos docentes.

Isso acontece devido ao forte apego à rotina, característica de muitos com TEA. Segundo Belisário Júnior e Cunha (2010, p. 23), os primeiros dias na escola são cruciais, e é essencial que

essa vivência se integre rapidamente ao dia a dia das crianças com TEA, sem comprometer a naturalidade do ambiente escolar.

É importante considerar que a mesma inflexibilidade inicial pode evoluir para apegos a outras situações, que podem se tornar indesejados.

Camargos Jr e colaboradores (2005, p. 149) afirmam que é crucial que professores que atuam com essas crianças recebam formação adequada e que haja uma supervisão contínua. O autor também destaca a importância de um acompanhamento por uma equipe multidisciplinar que inclua fonoaudiólogos, terapeutas educacionais e profissionais de educação física.

Nesse contexto, o educador físico deve focar no desenvolvimento das coordenações motoras fina e grossa das crianças, além de adaptar instrumentos como cadeiras de rodas e andadores.

Entretanto, para que a instrução de novas habilidades seja eficaz, é necessário que o analista do comportamento examine detalhadamente os métodos de ensino sugeridos pela análise comportamental aplicada, adaptando cada técnica e abordagem de forma individualizada (CAMARGOS JUNIOR et al, 2005, p. 151).

A Educação Física Adaptada pode ser compreendida por meio dessa explicação. A análise comportamental pode ser realizada por meio da observação livre do aluno. Com base nas informações obtidas nessa observação, o professor deve oferecer atividades que promovam a interação social da criança com TEA e demais alunos, em especial nas aulas de educação física.

“Os humanos, ao serem envolvidos pela linguagem, distinguem-se dos animais, transcendendo a mera corporeidade e, ao adentrarem no domínio simbólico, passam a existir como sujeitos dotados de um corpo” (FERNADES, 2008, p. 111).

Ferreira (2000, conforme FERNADES, 2008, p. 111) observa que "as vivências motoras na infância são fundamentais para a construção gradual das estruturas que eventualmente levam ao desenvolvimento de formas mais avançadas de pensamento".

Fonte: https://www.ap.sesi.org.br/noticias/escola-sesi-amap%C3%A1-promove-a%C3%A7%C3%A3o-de-conscientiza%C3%A7%C3%A3o-sobre-o-autismo.html . Acesso 01 abr. 2025.

Ele conclui que, ao longo das etapas de crescimento, a criança consegue estabelecer uma organização mental que a capacita a interagir com seu entorno. Fernandes (2008, p. 112) ressalta que “o corpo da criança autista se movimenta em um tempo sem fim, de maneira incessante, em um espaço ilimitado, sem um local que possa orientar suas ações, navegando pelo vazio característico de objetos inanimados”.

Assim, podemos afirmar que a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não experimenta seu corpo de maneira integrada. O corpo pode ser percebido como um objeto separado, desvinculado, sem significado ou relevância. Isso resulta em uma grande dificuldade para a criança em perceber seu corpo como um todo (FERNADES, 2008).

Em relação à coordenação motora, “pesquisas recentes indicam que crianças com TEA apresentam características motoras que fogem dos padrões normais de desenvolvimento desde a infância” (BRÁS et al, 2009, p. 141). Diversas investigações têm sido realizadas sobre a coordenação motora em crianças nos primeiros anos de vida, e em um desses estudos, Brás et al (2009, p. 143) constataram que "as crianças com TEA enfrentam dificuldades para manter o controle postural durante atividades que requerem coordenação bimanual". Jasmin et al (2008, apud BRÁS et al, 2009, p. 144) ressaltam a importância do desenvolvimento sensório-motor como um indicador de autonomia funcional na rotina de crianças com TEA.

Fonte:https://www.esporteeinclusao.com.br/esporte-e autismo/ especialista-em-autismo-visita-o-els-for-autism-na-florida/ . Acesso 01 abr. 2025.

Por último, é importante destacar a observação de Sacanni e Valentinni (2010, p. 712), que apontam que a aquisição e o desenvolvimento das habilidades motoras ocorrem em ritmos variados entre os indivíduos, evidenciando uma grande diversidade de desempenhos já na primeira infância, influenciada pela maturação neurológica, pelas características das atividades e pelas oportunidades proporcionadas pelo ambiente.

Fonte: https://www2.ufjf.br/faefid/2012/08/30/projeto-de-extensao-atividade-fisica-para-autistas/ . Acesso 01 abr. 2025.

De acordo com Aguiar e Duarte (2005), com base no princípio da Inclusão, a Educação Física nas escolas deve ter como foco o aluno, permitindo o desenvolvimento de suas habilidades e oferecendo oportunidades de acesso aos conteúdos abordados. Para isso, é fundamental implementar estratégias apropriadas que previnam a exclusão ou o afastamento do estudante.

habilidades são aprendidas ou se podem ser consideradas espontâneas dentro do desenvolvimento (GAUDERER, 1985). Com a necessidade da implementação de uma Lei que resguarde o direito à Educação Especial, em 1994 ocorreu a conferência de Salamanca. Esta foi realizada com o princípio de discutir, entre outros fatores, a necessidade da implementação dos direitos e deveres de crianças portadoras de necessidades especiais.

A partir de então, foi criado em 1996 a Lei nº 9.394/96 que defende preferencialmente o seguinte: “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Portanto, podemos afirmar que “Abordagens pedagógicas apropriadas e um ambiente propício permitem que crianças com autismo se desenvolvam e aprendam, levando muitas delas a alcançar avanços significativos” (JORDAN, 2000 apud HOLLERBUSCH, 2001, p. 58).

Hollerbusch (2001) também menciona que não existe um método de ensino único, uma vez que esse grupo possui uma ampla gama de necessidades individuais de aprendizado.

Ao falar sobre crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), diversos autores apontam que o método mais eficaz nos últimos anos é o método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), criado em 1966. Esse método “elabora um programa de capacitação para os pais, ensinando-os a atuarem como coterapeutas de seus filhos, facilitando a integração no ambiente familiar” (SCHOPLER; MESIBOV, 1981, apud HOLLERBUSCH, 2001, p. 67).

Essa abordagem preconiza a integração inversa, que consiste em trazer crianças sem necessidade especial para as salas de aula integradas. “A aprendizagem dessas crianças é construída em rotinas organizadas, sendo preferível não colocá-las em turmas da escola regular, mas sim trazer as demais crianças para a sala de aula integrada” (HOLLERBUSCH, 2001, p. 68).

Concluímos que a criança com TEA tende a se desenvolver de maneira mais eficiente ao participar de jogos, uma vez que essas atividades oferecem oportunidades para exercitar funções cognitivas, tanto relacionadas à linguagem quanto à motricidade.

Isso também facilita a interação entre a criança com TEA e seus colegas (ROGÉ, 1998 apud HOLLERBUSCH, 2001, p. 86). Além dos jogos, outras práticas como o uso de trampolins, patins, skates e bicicletas também favorecem o desenvolvimento dessas crianças, pois esses recursos

permitem “os primeiros momentos de liberdade para a criança, após superar a ansiedade e a timidez iniciais” (SUMMERFIELD, 1976; DEWEY, 1973, apud HOLLERBUSCH, 2001, p. 86).

Atividades em ambientes aquáticos e na areia também são relevantes. Assim, podemos concluir que a realização de atividades físicas dirigidas a alunos com TEA pode proporcionar grandes benefícios para seu desenvolvimento motor e social.

Na escola, as crianças iniciam seu processo de aprendizado por meio de interações sociais sistemáticas. Durante essa fase, elas começam a desenvolver capacidades de antecipar situações comuns a todas as crianças. Esse ambiente é essencial para o crescimento social, emocional e intelectual.

Para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a convivência com outras crianças tem se mostrado bastante positiva, pois fomenta a interação social.

É fundamental destacar a importância da inclusão de estudantes com TEA, conforme previsto em lei, em escolas regulares. Essa inclusão não apenas promove a interação social, mas também contribui para o avanço da teoria da mente e das funções executivas dessas crianças.

Ademais, a educação deve buscar tornar o indivíduo com TEA o mais autônomo possível, preparando-o para viver de forma semelhante aos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao começar na escola, é frequente que a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exiba uma rigidez excessiva.

Assim como para os educadores, este é um momento inédito para ela. As reações de crianças com TEA podem ser diversas, incluindo choros, comportamentos repetitivos, preferências por certos ambientes da escola e resistência às instruções dadas pelos professores.

Portanto, é fundamental que a escola esteja preparada para acolher todos os alunos. É responsabilidade do governo criar condições que viabilizem a implementação de escolas inclusivas no país.

Um aspecto central dessa iniciativa é a oferta de cursos de atualização para os educadores, proporcionando suporte educacional especializado e apropriado para atender a diversidade dos estudantes.

Ademais, a educação destinada a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve ser adaptada, pois esses alunos apresentam características peculiares em áreas como

desenvolvimento sensório-motor, linguagem, comunicação, habilidades cognitivas e interações sociais.

Assim, é necessário ajustar as atividades e o ambiente em que elas serão realizadas. Portanto, podemos afirmar que as crianças autistas têm o direito, assim como todas as demais, à educação, que deve promover o desenvolvimento individual e possibilitar uma vida cada vez mais autônoma.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S.; DUARTE, É. **Educação Inclusiva: um estudo na área da educação física**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago. 2005, v.11, n.2, p.223-240. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbee/v11n2/v11n2a5.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2025.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C.; Et al. **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, v. 1., p. 180. BARON-COHEN, S.; LESLIE A. M.; FRITH, U. Does the autistic child have a "theory of mind"?. Cognition, 1985, v. 21, p. 37–46. Disponível em: <http://autismtruths.org/pdf/3.%20Does%20the%20autistic%20child%20have%20a%20theory%20of%20mind_SBC.pdf> . Acesso em: 01 abr. 2025.

BELISÁRIO JÚNIOR, J. F. B., CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – Transtornos Globais do Desenvolvimento**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010, v. 9.

BOSA, C. **Autismo: Atuais interpretações para antigas observações**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2000, 15(1), p. 1-15. Disponivel em: http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo6/necessidades_especiais/palestracleonice.pdf. Acesso 01 abr. 2025.

CAMARGOS JR., W.(org). **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3o Milênio**. 2. ed. Brasília: CORDE, 2005.

FERNANDES, F.S. **O corpo no autismo**. PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora, Jan./Jun. 2008. v. 9, nº 1, p. 109-114. Disponível em: http://www.google.com.br/#hl=pt-PT&tbo=d&sclient=psy-ab&q=+o+corpo+no+autismo.+PSIC+-+Revista+de+Psicologia+da+Vetor+Editora%2C&oq=+o+corpo+no+autismo.+PSIC+ . Acesso em: 01 abr. 2025.

GAUDERER, E. C. **Autismo**. 3ª ed. São Paulo: Atheneu, 1993.

_____. **Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento**– Uma atualização para os que atuam a área: do especialista aos pais. São Paulo: Sarvier, 1985.

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

HOLLERBUSCH, R. M. da S. L. **O desenvolvimento da interação social das crianças com alteração do espectro do autismo: Estudo exploratório da influência da educação física na promoção do relacionamento interpessoal.** Universidade do Porto, 2001. Disponível em: http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/10135. Acesso 01 abr. 2025.

KANNER, L. **Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo**. NervousChild, 1943. vol. 2, p. 217-250Disponível em: , acesso em: 07 dezembro 2011. Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais- DSM IV. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Disponível em:

http://www.ama.org.br/site/images/stories/Voceeaama/artigos/080609disturbiosart.pdf. Acesso 01 abr. 2025.

SACANNI, R.; VALENTINNI, N. C. **Análise do Desenvolvimento motor de crianças de zero a 18 meses de idade: representatividade dos ítens da albertainfant motor scalepor faixa etária e postura.** Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano. 2010, 20(3) 711-772. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104- 12822010000300006&script=sci_arttext. Acesso em: 01 abr. 2025.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa, a fenomenologia e o marxismo**. São Paulo, ATLAS, 1995.

A IMPORTÂNCIA DOS REGISTROS NA APRENDIZAGEM DAS DIVERSAS SITUAÇÕES MATEMÁTICAS E NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF RECORDS IN LEARNING DIFFERENT MATHEMATICAL SITUATIONS AND SOLVING PROBLEMS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

JUCELIA SOUZA SANTOS
Graduação em Pedagogia pela UNIFESP (2010), Pós-Graduação em Gramática e Texto da Língua Portuguesa pela UNINOVE (2013), Especialização em Psicomotricidade pela Faculdade de Educação São Luís (2017). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Prof.ª Cecília Sant'Anna de Souza.

RESUMO

A produção deste artigo tem como objetivo explanar sobre a importância dos registros, enquanto metodologia no processo de ensino e aprendizagem da Matemática e na resolução de situações problema na Educação Infantil. Considerando que a Matemática, assim como outras linguagens, é parte significativa dos conhecimentos desenvolvidos ao longo da vida, esta deve ser usada sistematicamente como elemento das relações culturais e sociais desde a infância.

PALAVRAS-CHAVE: Registo; Situações Problema; Matemática; Educação Infantil.

ABSTRACT

The purpose of this article is to explain the importance of records as a methodology in the process of teaching and learning mathematics and solving problems in early childhood education. Considering that mathematics, like other languages, is a significant part of the knowledge developed throughout life, it should be used systematically as an element of cultural and social relations from childhood onwards.

KEYWORDS: Registration; Problem Situations; Mathematics; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

O objetivo da Educação Infantil é promover o desenvolvimento global e harmonioso da criança em todos os seus aspectos: físico, social, cognitivo e afetivo. Pois, sendo a educação uma atividade humana importante para o desenvolvimento da sociedade, então, significa que ela vai ao encontro da proposta de formar cidadãos críticos, autônomos e capazes de pensar por si mesmos.

Entretanto, faz parte da educação, além desses propósitos, proporcionar conhecimento científico a criança, de maneira que, ao longo da vida, os conteúdos apreendidos possam fazer parte do repertório de conhecimentos, garantindo que se reconheça fatos e seja capaz de interpretá-los, do mesmo modo que seja capaz de resolver problemas e conflitos da vida social. Por meio da comunicação e das informações que se apreende, a criança também se faz compreender, a partir daquilo que expressa e por suas interpretações.

Dentre estes conhecimentos apreendidos está a Matemática, que deve ser incluída ao processo de ensino e aprendizagem, de um modo significativo, atrelado à ludicidade, às competências e aos conteúdos previstos no currículo da Educação Infantil. No entanto, por ser o lúdico uma proposta que se faz presente na educação, desde muito cedo, observa-se que o foco dessa modalidade de ensino vem sendo substituído pela antecipação de conteúdos escolares, ficando de lado outros métodos que também levam ao aprendizado, inclusive da Matemática, porém, que são mais próximo das especificidades das crianças na Educação Infantil.

Sabe-se que a brincadeira está como um dos principais recursos de aprendizagem, pois esta é uma ação natural do ser humano e, portanto, da criança. É brincando que a criança desenvolve condições para compreender o mundo no qual está inserida e, por consequência, compreender as pessoas e coisas que nele estão.

Sendo assim, principalmente na Educação Infantil, deve-se proporcionar oportunidades de vivenciar plenamente a ludicidade, de modo que o processo de ensino e aprendizagem seja desenvolvido por este viés.

A Matemática, ainda que tenha um caráter mais técnico, prático e racional, ela não pode ser vista apenas enquanto uma disciplina escolar, como consequentemente irá ocorrer nos anos posteriores da escolarização. A Matemática deve estar na Educação Infantil como uma atividade de pensamento, de resolução de problemas, manifestando-se nas vivências e experiências das crianças, por meio de atividades que permitam a descoberta, as criações e as invenções, ou seja, estar além de atividades limitadas às copias e às repetições sem sentido.

A partir daí surgem outras questões muito presentes na educação de crianças pequenas. Uma seria a resolução de problemas. Esta proposta vai ao encontro da construção e desenvolvimento global da criança, uma vez que solucionar problemas não se limita apenas a resolver conflitos, mas possibilitar à criança a aquisição de conhecimentos, seu desenvolvimento operatório e a descoberta do mundo à sua volta.

A Matemática na Educação Infantil, quando apresentada de forma lúdica, porém com propósitos bem estruturados e significativos para o processo de ensino e aprendizagem, possibilita que a criança seja capaz de compreendê-la a partir de uma amplitude de respostas e pontos de vista.

Smole e Diniz (2000) ressaltam dizendo que o ensino da Matemática pode ser caracterizado tanto pelo modo tradicional, que limita ao ensino de problemas convencionais, presentes nos livros didáticos e que oferecem, geralmente, apenas uma resolução e uma resposta. Mas por outro lado, elas também dizem que, existe o modo não convencional de ensinar a Matemática, com o qual se apresentam diversas formas de resolver problemas e maneiras de compreender suas respostas.

Outra questão importante é o modo de avaliar o conhecimento adquirido pelas crianças, que na Educação Infantil não tem caráter classificatório, mas tem como objetivo observar o que já faz parte do repertório de conhecimento delas. Assim, entre as crianças pequenas o modo como se obtém tais informações vem dos registros que elas são capazes de fazer. Por não possuírem a escrita desenvolvida, as crianças disponibilizam e fazem uso de outros meios para registrar suas informações.

Smole e Diniz (2000) apresentam diferentes tipos de registros que permitem à criança expressar o modo como compreende as questões e explana suas respostas. Segundo as autoras, os registros de aprendizagem podem ser feitos por meio da fala, da escrita ou do desenho, sendo que as três opções fazem chegar ao mesmo objetivo de aprendizagem.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é explorar sobre a proposta do ensino da Matemática na Educação Infantil, analisando e refletindo sobre seus pressupostos, no que diz respeito ao processo de aprendizagem da criança na resolução de problemas. Além disso, compreender como a criança aprende a lidar e a solucionar situações problema. Por fim, faz-se também necessário um estudo dos registros da criança no processo de ensino e aprendizagem das diversas situações problema.

O desenvolvimento deste estudo justifica-se pelo fato de mostrar a capacidade de aprendizado da criança pequena, no âmbito escolar. Pois, tendo em vista que as crianças da Educação Infantil estão em processo de desenvolvimento, elas ainda não possuem conhecimento sobre o uso de algarismos de modo convencional, mas, ainda assim, são capazes de solucionar diversas questões envolvendo números. Além disso, observa-se que mesmo muito pequenas, as crianças da Educação Infantil apresentam condições de registrar seus aprendizados, fazendo-se compreender pelo uso de diversos recursos.

Esta trata-se de uma pesquisa bibliográfica que tem como base os estudos de Katia Stocco Smole, Lev S. Vygotsky, Janet Moyles, entre outros, buscando apresentar as propostas e pontos de vista de cada autor acerca dos temas acima citados.

A Matemática na Educação Infantil, bem como o uso de registros no processo de aprendizagem, tem como função levar a criança a um universo novo, criativo e estimulante. É na relação destas propostas com a ludicidade que a criança terá sua criatividade e seus conhecimentos instigados, sendo levada ao desenvolvimento de novos saberes.

Considerando as especificidades do processo de aprendizagem da Educação Infantil, bem como, as crianças nesta etapa escolar, como é possível falar de resolução de problemas com esta faixa etária? E, pensando nesta questão, de que modo podem ser trabalhados os problemas matemáticos com crianças que ainda não sabem ler nem escrever?

A criança, ao nascer, é inserida em um mundo letrado, sendo assim, passa a fazer parte de um processo histórico, cultural e social, participando, também, de sua evolução. A sua construção enquanto sujeito vai depender do meio no qual ela está inserida, proporcionando-lhe novos conhecimentos e informações que serão ampliadas e colocadas em prática ao longo de sua vida. O desenvolvimento da linguagem oral é um dos principais fatores deste progresso.

A medida em que a criança vai sendo tomada pela linguagem, outros elementos vão sendo desenvolvidos e ampliados. É através da linguagem que a criança organiza seu pensamento para se expressar, em outras palavras, a criança regula o seu pensamento com o desenvolvimento da linguagem. Desse modo, outras funções são adquiridas pela criança e, habilidades como o pensamento, a memorização, a capacidade de relacionar, de abstrair, de raciocinar, entre outras, vão sendo expandidas proporcionando o desenvolvimento global da criança.

Mas, para que isso aconteça, é necessário que a criança esteja inserida em um ambiente socializador que possibilite o desenvolvimento das múltiplas linguagens, necessárias para sua vivência e participação social. A Matemática seria uma dessas linguagens, enquanto área de conhecimento, pois envolve competências básicas e específicas, levando a criança a compreensão de situações que podem servir como eixo norteador no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, no ensino da Matemática na Educação Infantil deve haver intencionalidade, de modo que seja oferecida à criança oportunidade de atuar com aquilo que já é objeto do seu conhecimento, levando-a a construir e desenvolver novos saberes.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998):

> [...] a instituição de educação infantil pode ajudar as crianças a organizarem melhor as suas informações e estratégias, bem como proporcionar condições para a aquisição de novos conhecimentos matemáticos. O trabalho com noções matemáticas na educação infantil atende, por um lado, às necessidades das próprias crianças de construírem conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento; por outro, corresponde a uma necessidade social de instrumentalizá-las melhor para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades (RCNEI, 1998, p. 207).

Smole (2003) também aponta que:

> [...] uma proposta de trabalho de matemática para a Educação Infantil deve encorajar a exploração de uma grande variedade de matemáticas relativas a números, medidas, geometria e noções rudimentares de estatística, de forma que as crianças desenvolvam e conservem um prazer e uma curiosidade acerca da matemática. Uma proposta assim

> incorpora contextos do mundo real, experiências e a linguagem natural da criança no desenvolvimento das noções matemáticas, sem, no entanto, esquecer que a escola deve fazer o aluno ir além do que parece saber, deve tentar compreender como ele pensa e fazer as interferências no sentido de levar cada aluno a ampliar progressivamente suas noções matemáticas (SMOLE, (2003, p. 62).

Na Educação Infantil, o ensino da Matemática apresenta características específicas, pois não se trata de um trabalho pautado em conceitos, padrões, normas e fórmulas que levam a um único resultado, sem que haja a oportunidade de demonstrar outros caminhos para determinado problema. Deve-se levar em consideração que a escrita nesta fase pode não ser muito significativa para a criança, no sentido de poder interpretar pela leitura um enunciado. Apesar de a escrita apresentar uma função social, para a criança perceber sua existência e concluir que a escrita está relacionada a linguagem oral, a criança primeiramente fará uso de outros meios para conseguir expor suas ideias, pensamentos e conclusões.

O mesmo acontecerá com a linguagem Matemática. A criança, ao começar a fazer relações com os elementos que estão ao seu redor, comparando, diferenciando, incluindo, juntando ou subtraindo, ela estará dando soluções para problemas relacionados ao exercício da Matemática, enquanto recurso que facilite suas experiências e amplie sua percepção de mundo. Neste processo as crianças buscam soluções e as discutem com seus pares, reconhecendo diferentes soluções.

As crianças tendem a atribuir significados às suas ações, a partir das situações de sua rotina. Surgem, então, oportunidades de desafios que servirão como situações problema, cheias de oportunidades de se criar hipóteses, de confrontar ideias, levando a soluções a serem registradas, contribuindo para o desenvolvimento crítico da criança.

Observa-se na Educação Infantil, variadas formas de se propor o trabalho com a Matemática, pois assim como a linguagem oral, ela se faz presente em todas as vivências da criança, de um modo bastante significativo. Sendo assim, a Matemática está presente nas artes, nas histórias, nas músicas, na organização do pensamento para resolver um problema cotidiano, nas brincadeiras e nos jogos, nas relações sociais que se desenvolvem, entre outras situações. É desse modo que a criança passa a notar as diferenças e igualdades, a estabelecer relações, organizando e classificando, conhecendo formas e reconhecendo medidas, tempos e espaços, vivenciando e descobrindo a Matemática.

O envolvimento destas atividades na Educação Infantil, possibilita, segundo o RCNEI (1998, p. 210), a inserção em um universo pré-numérico, atrelado à construção de noções e estruturas intelectuais de um modo geral.

> A classificação e a seriação têm papel fundamental na construção de conhecimento em qualquer área, não só em Matemática. Quando o sujeito constrói conhecimento sobre conteúdos matemáticos, como sobre tantos outros, as operações de classificação e seriação necessariamente são exercidas e se desenvolvem, sem que haja um esforço didático especial para isso (RCNEI, 1998, p.210).

Além disso, Smole (2003) destaca que:

> No seu processo de desenvolvimento, a criança vai criando várias relações entre objetos e situações vivenciadas por ela, sentindo a necessidade de solucionar um problema, de fazer uma reflexão, estabelecer relações cada vez mais complexas que lhe permitirão desenvolver noções matemáticas mais e mais sofisticadas (SMOLE, 2003, p. 63).

Sendo assim, a Matemática na Educação Infantil deve ter como objetivo levar a criança a compreensão de situações cotidianas, que sejam comuns em suas experiências, ainda que se pense que as crianças muito pequenas não têm acesso a situações problema. Segundo Dante (2002, p. 09) ”[...] problema é qualquer situação que exija o pensar do indivíduo para solucioná-la”, logo, de um modo geral, problema é toda situação que permite algum questionamento ou investigação. O RCNEI (1998, p. 211) também define como problema, qualquer situação para a qual os conhecimentos imediatos que a criança possui não são suficientes e que a coloca diante de um desafio, que vai exigir a busca por procedimentos e a construção de novos saberes.

Smole e Diniz (2000) dizem que no âmbito escolar, os problemas podem ser vistos como convencionais e não convencionais, sendo os primeiros os mais comuns nos materiais didáticos. São problemas elaborados de modo tradicional, que necessitam do uso de algoritmos para chegar à resposta, sendo limitados a apenas um modo de solucionar e a uma resposta correta.

Os problemas não convencionais as autoras definem como aqueles problemas que têm diversas possibilidades de serem solucionados, levando a criança a buscar meios para chegar a conclusões possíveis.

De certo modo, ainda é muito comum que os problemas convencionais estejam mais presentes na Educação Infantil, pois acredita-se que o entorno das crianças pequenas não seja composto por problemas que elas tenham a capacidade de resolver. Isso porque, parte desses problemas chegam solucionados para a criança, e esta terá apenas a necessidade de copiá-los repetidamente, com a finalidade de apenas decorar sua execução. Moyles (2002, p. 69), neste sentido, também diz que “[...] a vida oferece menos problemas para as crianças pequenas, porque sempre existe alguém para pensar por elas, e assim, em certo sentido, negar-lhes a necessidade de resolver problemas sozinha”.

Desse modo, ensinar Matemática é desenvolver a habilidade de resolver problemas. Esta habilidade vai, acima de tudo, potencializar o desenvolvimento da inteligência e da cognição, levando a criança a vencer desafios que possibilitem seu aprendizado. Neste sentido, Smole e Diniz (2000) apontam que:

> Resolver problemas na Educação Infantil é um espaço para comunicar ideias, de fazer colocações, investigar relações, adquirir confiança em suas capacidades de aprendizagem. É um momento para desenvolver noções, procedimentos e atitudes frente ao conhecimento matemático (SMOLE, DINIZ, 2000, p. 19).

O ensino por situações problema possibilita que a criança formule hipóteses, pois têm como característica promover mais de uma resposta. Assim, é possível avaliar e argumentar sobre diferentes resultados, contribuindo com a imaginação das crianças, para que construam e busquem possibilidades diversas, garantindo uma aprendizagem autônoma. O que se espera com o aprendizado da Matemática é que a criança adquira "um grau de competência comunicativa que permita utilizar essa linguagem matemática adequadamente nas mais variadas situações" (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, 2000, p. 36).

A autonomia, neste sentido, diz respeito à capacidade de a criança tomar decisões e realizar negociações adequadas, com a finalidade de adquirir aprendizado, independente de um resultado pré-determinado. É por isso que as problematizações propostas à criança pequena devem conduzi-la a um objetivo para o seu aprendizado, uma vez que estas possibilitam a retomada de uma ação ou pensamento. Este exercício de repensar sobre algo já feito permite estabelecer reflexões, fazendo relação com o que já se sabe.

Mas, ainda pensando na autonomia para resolver problemas, é necessário salientar que a criança não adquire conhecimentos prévios sem que antes tenha sofrido a interferência do meio em sua construção. Cabe lembrar que mesmo as brincadeiras são aprendidas a partir da relação com o outros, o que a levará a observar como seus pares solucionam seus problemas e procedem em cada situação. A brincadeira, realmente, pode ser um auxiliador no processo de ensino e aprendizagem, desde que aconteça de forma estruturada e significativa.

O RCNEI (1998) afirma que:

> O que caracteriza uma situação de jogo é a iniciativa da criança, sua intenção e curiosidade em brincar com assuntos que lhe interessam e a utilização de regras que permitem identificar sua modalidade. Apesar de a natureza do jogo propiciar também um trabalho com noções matemáticas, cabe lembrar que o seu uso como instrumento não significa, necessariamente, a realização de um trabalho matemático. A livre manipulação de peças e regras por si só não garante a aprendizagem. O jogo pode tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude. Para que isso ocorra, é necessário haver uma intencionalidade educativa, o que implica planejamento e previsão de etapas pelo professor, para alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades que lhe são decorrentes (RCNEI, 1998, p. 211).

Smole, Diniz e Cândido (2002) também consideram que o trabalho com a resolução de situações problema deve partir de circunstâncias reais, pois assim as crianças poderão pensar sobre momentos já vivenciados e, desse modo, serão capazes de tornar evidente o foco do problema, partindo de uma experiência prática, levantando suas próprias hipóteses e estratégias.

Diferente do que se pensava do ensino de Matemática na Educação Infantil, em que a ideia principal era propor atividades motoras, com a finalidade de se exercitar a composição dos números enquanto signos, desconsiderando o que a criança já sabia acerca das questões matemáticas existentes em suas vivências, atualmente a proposta do ensino de Matemática leva em consideração

a relação das crianças também com os numerais, de maneira que se aprenda a lidar com os números por meio da resolução de situações problema que envolvam questões cotidianas, pois, é desse modo que as crianças serão capazes de pensar e discutir sobre relações numéricas por meio de demandas práticas.

A Educação Infantil deve ser um espaço no qual são explorados todos os elementos que têm a ver com a realidade das crianças. A prática de ensino deve estar focada na curiosidade e no interesse em explorar, experimentar e refletir, alcançando assim a interpretação e a descoberta dos fenômenos que ocorrem no meio do qual fazem parte. Para isso, é necessário envolver as crianças nas mais diversas situações, ricas em desafios que as levem a buscar diferentes modos de resolver os problemas que surgem.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as crianças, desde que nascem já estão imersas em situações diretamente relacionadas aos conhecimentos matemáticos, isso, mesmo antes de frequentar a escola, pois elas estão em contato direto com números, formas, quantidades, tamanhos etc., elementos que as levam a refletir e a tirar suas próprias conclusões.

Segundo o RCNEI (1998), fazer matemática é:

> [...] expor ideias próprias, escutar as dos outros, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, confrontar, argumentar e procurar validade seu ponto de vista, antecipar resultados de experiências não realizadas, aceitar erros, buscar dados que faltam para resolver problemas, entre outras coisas (RCNEI, 1998, p. 207).

Como dito anteriormente o trabalho com a Matemática contribui para a formação da autonomia, pois ao possibilitar que a criança adote suas próprias decisões e execute suas ideias, ela agirá como produtora de seu conhecimento, e não apenas seguindo instruções. A resolução de problemas como prática pedagógica na Educação Infantil adquire um sentido importante quando, além de as crianças poderem aplicar o que já sabem, possibilita produzir novos conhecimentos, a partir do que já se tem. Nesse processo a criança busca e discute hipóteses das possíveis soluções.

Sendo os problemas uma forma de obstáculo a ser vencido ou alcançado, é a partir de decisões e estratégias pertinentes, que estão entre os conhecimentos prévios relacionados a outras intervenções, que a criança irá refletir sobre diferentes modos de resoluções para chegar ao seu objetivo. No cotidiano da Educação Infantil, as situações problema aparecem entre as atividades específicas para a faixa etária desta modalidade de ensino, dentre as quais as brincadeiras, os jogos e o faz de conta têm papel central.

As brincadeiras estão presentes no universo da criança, sendo indispensáveis para o seu desenvolvimento global, bem como na construção de sua percepção, fantasia, sentimentos e imaginação. É principalmente por meio das atividades lúdicas que a criança conhece a si mesma e dialoga com o mundo, percebe o outro, estabelece relações sociais, constrói conhecimentos e, desse modo, desenvolve-se integralmente.

> De fato, enquanto brinca, a criança pode ser incentivada a realizar contagens, comparar quantidades, identificar algarismos, adicionar pontos que fez durante a brincadeira, perceber intervalos numéricos, isto é, iniciar a aprendizagem dos conteúdos relacionados ao desenvolvimento do pensar aritmético. Por outro lado, brincar é uma oportunidade para perceber distâncias, desenvolver noções de velocidade, duração, tempo, força, altura e fazer estimativas envolvendo todas essas grandezas (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000, p. 16).

A brincadeira também pode ser considerada como um meio indispensável de proporcionar descobertas através de propostas que estimulem a curiosidade e o interesse em desvendar o novo. A partir deste ponto de vista, é possível afirmar que, quando a criança é estimulada durante a brincadeira, ocorre também, o processo de construção do conhecimento.

> Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 21).

Acredita-se que, por meio de atividades lúdicas a criança satisfaz seus interesses, necessidades e desejos, sendo também um modo de se inserir na realidade. Brincando a criança se expressa, observa, interpreta, reflete, constrói e organiza o seu mundo, por ser uma ação própria de sua natureza.

A brincadeira é um meio de se propor desafios de maneira saudável, sendo através destes momentos que a criança vivenciará novas experiências e ultrapassará limites, explorando cada vez mais. Além dos desafios, a brincadeira também levará a criança à reflexão, desenvolvendo, assim, sua consciência para resolver os problemas que vão surgindo.

Para que seja significativa, a brincadeira deve ser marcada por regras, o que facilita a relação da criança com situações e problemas reais. Torna-se mais fácil de interpretar o que lhe é apresentado, demonstrando que certa ação, de fato, faz parte do seu cotidiano. Convivendo com as regras, estas poderão ser transferidas posteriormente para a realidade.

É por isso que, deve-se considerar que na Educação Infantil a principal forma de levar a criança ao aprendizado, a partir da relação com o cotidiano, envolve o brincar, sendo este o modo mais natural de vivenciar experiências diversas, podendo, dessa forma, repeti-las tantas quantas forem as vezes necessárias.

BRINCADEIRAS E JOGOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Considerando que as situações problema estão presente na rotina social, como por exemplo: contar, escolher, subtrair, somar, medir, comparar, calcular e resolver questões, acredita-se que assim a criança terá a oportunidade de pensar sobre o cotidiano, fazendo interpretações e resolvendo problemas a partir do que já conhece, além da intervenção do outro, propondo sugestões que ajudem a refletir sobre as possíveis hipóteses.

A relação entre a brincadeira e a Matemática na Educação Infantil constitui abordagens significativas, pois nesta fase a criança encontra espaços para explorar e descobrir elementos de sua realidade. É através de vivências e desafios proporcionados a partir de atividades lúdicas, enquanto recursos pedagógicos, que a criança tem a oportunidade de desenvolver sistematicamente sua aprendizagem. Além disso, é através do brincar que a criança desenvolve habilidades motoras, cognitivas e intelectuais.

Questiona-se o fato de a criança realmente aprender pela brincadeira e, de acordo com o RCNEI (1998), a relação do jogo com a educação aplicou-se tardiamente, apesar de ter trazido transformações significativas. É por isso que, ao se optar por trabalhar a Matemática por meio de atividades lúdicas, deve-se levar em consideração a definição dos conteúdos e objetivos, além das habilidades presentes na brincadeira, para que esta não se torne uma atividade focada apenas no lazer.

Por meio do brincar a criança aprende a fazer comparações e diferenciações, percebe tempo e espaço, distingue pesos e medidas, adquire conceitos, entre outros. Estas noções são levadas para o cotidiano da criança, auxiliando-a a potencializar sua atenção e reflexão.

Desse modo, o aprendizado de conteúdos torna-se mais espontâneo, pois ocorre por meio da ação e é assim que a criança demonstra sua forma de ver e interpretar o mundo. É por isso que com a brincadeira a criança adquire elementos que a acompanharão por toda a sua vida social, como o uso de normas e regras, além de aprender a partilhar e a interagir de forma organizada.

Nas atividades realizadas pela criança, a Matemática se faz presente oferecendo várias situações que possibilitam o desenvolvimento do raciocínio lógico, da concentração, da criatividade e da capacidade de resolver problemas. Do mesmo modo, é objetivo do ensino da Matemática potencializar e estruturar a maneira como a criança compreende e explica fatos e conceito, transformando também a sua realidade. Logo, esta seria uma forma prática de se levar ao conhecimento.

Kishimoto (2011) diz que, a utilização de jogos no ensino da Matemática não apenas diverte, mas também ajuda a extrair das atividades elementos que geram conhecimento, além de tornar a metodologia de ensino mais atraente e interessante, fazendo com que as crianças pensem com mais motivação. Sendo assim, deve-se priorizar as aquisições das crianças diante de situações significativas de aprendizagem, de modo que as atividades lúdicas sejam introduzidas como um auxiliar no ensino do conteúdo.

Como citado anteriormente, as brincadeiras e os brinquedos presentes na Educação Infantil devem ser oferecidos como instrumentos que podem ser usados nas situações de ensino e

aprendizagem. Para Kishimoto (2011), brincadeiras educativas são entendidas como recurso, pois desenvolve e ensina de forma prazerosa, desempenhando uma função de grande relevância, uma vez que permite a ação direta e intencional dos envolvidos, voltando-se para suas afetividades, seu desenvolvimento cognitivo, motor, sensorial e social, proporcionada pelas trocas e pelas interações.

Ainda Segundo Kishimoto (2011), o brinquedo, no âmbito escolar, tanto assume funções lúdicas como funções educativas, pois enquanto propicia a diversão, outros saberes vão sendo contemplados. Desse modo, a criança desenvolve muito mais do que apenas noções matemáticas, pois, enquanto brinca são ampliadas, também, sua capacidade corporal, sua percepção de mundo, de si mesma e do outro, adquirindo consciência de um ser social. Smole (2000) diz que:

> A proposta de trabalho em matemática se baseia na ideia de que há um ambiente a ser criado na sala de aula que se caracterize pela proposição, investigação e exploração de diferentes situações problema por parte dos alunos. Também acreditamos que a interação entre alunos, a socialização de procedimentos encontrados para solucionar uma questão e a troca de informações são elementos indispensáveis nas aulas de matemática em todas as fases de escolaridade (SMOLE, 2000, p. 14).

De acordo com Smole (2000), as propostas que envolvem a brincadeira como estratégia no trabalho da matemática na Educação Infantil, possibilitam tanto o aprendizado de noções e conceitos matemáticos, como auxiliam no desenvolvimento das competências pessoais, corporais, espaciais e sociais. Uma vez que estas propostas devem ter como objetivo ir além da relação com os números, valorizando e abrangendo o discurso, as ideias, os questionamentos, e as soluções observadas pelas crianças.

Se a brincadeira é uma atividade social e faz parte da natureza humana, é por este caminho que acontecerá o incentivo para realizar contagens, comparações, estimativas, raciocínios e apontamentos a serem registrados, de modo que as crianças percebam os conhecimentos e saberes já adquiridos.

A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO PARA A INTERPRETAÇÃO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Para que haja uma apropriação daquilo que se pretende ser apresentado enquanto objeto de saber para as crianças, além das brincadeiras e jogos, que são atividades essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem, deve-se pensar também em maneiras de incentivar as crianças a registrarem suas representações e percepções, para que tenham consciência do que aprenderam.

Ainda que na Educação Infantil as crianças não saibam ler e escrever, é importante que sua linguagem e experiências sejam registradas, principalmente como forma de organizar o pensamento. Seja pela fala, pelo desenho ou mesmo pela escrita, deve ser dada à criança a oportunidade de comunicar suas percepções. Nessas condições, Smole (2000) fala que:

> A criança desenha e cria porque brinca. Para ela, a mesma concentração de corpo exigida ao brincar aparece no desenhar, nesse sentido o corpo inteiro está presente na ação, “concentrado na pontinha do lápis”, e a ponta do lápis funciona como uma ponte de comunicação entre o corpo e o papel. Sabemos também que o desenho para registrar uma vivência é muito significativo para a criança na Educação Infantil, porque é a sua primeira linguagem de expressão e comunicação de suas percepções de mundo (SMOLE, 2000, p. 17).

Sendo assim, a resolução de problemas matemáticos deve partir de situações variadas, tendo suas noções aprimoradas por vivências que fazem parte da rotina da criança, como o brincar, por exemplo, que atua como manifestação de seus aprendizados, por possibilitar respostas diversas a suas ações. Do mesmo modo, observa-se o registro, enquanto maneira de representar cada nova experiência vivida.

De um modo muito simplificado, é possível afirmar que não existem problemas a serem resolvidos pelas crianças pequenas. Por essa ótica, observa-se que às crianças pequenas não caberia nenhuma necessidade de desenvolver raciocínio nem concentração diante de uma determinada situação. No entanto, a brincadeira, por si só, já oferece a criança todas as ferramentas para que ela desenvolva seu pensamento, sua opinião sobre algo, faça associações e representações, amplie sua capacidade de convívio social, além de compreender os outros e a si mesma. A partir do brincar a criança não terá somente condições para desenvolver-se fisicamente, mas terá elementos suficientes para colocar em evidência suas inquietações, reflexões e problemas, através de suas ações e registros.

Smole e Diniz (2000) mostram os modos como as crianças podem registrar as ações e situações nas quais encontram maior importância. Esses registros podem ser pela oralidade, que é o modo mais natural de a criança explicar e argumentar seus pensamentos e estratégias. Há o registro textual, que surge do registro oral e, inicialmente, demanda a participação de um terceiro com capacidade de escrever o que a criança deseja relatar, no caso da Educação Infantil, o professor faz o registro das estratégias e regras colocadas pelas crianças nas brincadeiras e situações problema.

Por fim, há o registro pictórico, neste a criança irá representar por meio de desenhos todas as suas ações, ideias, reflexões e conclusões diante da brincadeira e da resolução de problemas. No desenho é possível identificar as mais diversas funções, como por exemplo, expor as lembranças sobre a brincadeira, explicando como aconteceu, além de comunicar estratégias e planejar ações.

Desenhando a criança toma consciência de sua ação e representação no meio, desenvolvendo noções de espaço e proporcionalidade. Com este tipo de registro a criança expressa seu olhar sobre o mundo dando diversas possibilidades de compreender seu pensamento e suas percepções.

O REGISTRO DA CRIANÇA

Dentre os registros feitos pela criança, o mais significativo para ela é o desenho, pois mesmo que ela fale sobre suas experiências, é com as informações contidas no desenho que ela será capaz de tomar consciência de sua atuação enquanto sujeito, desenvolvendo noções críticas de proporção, espaço, regras e combinados. O registro é a expressão da criança, seu olhar sobre o mundo e da ação que realizou. Smole e Diniz (2000, p. 18) apontam que “este é um recurso adequado para podermos auxiliar a criança a registrar o que fez, o que foi significativo, tomar consciência de suas percepções”.

Além disso, o registro pictórico se torna prazeroso para a criança, pois os rabiscos no papel são uma forma de a criança retomar suas vivências dando novamente uma ação àquilo que desenvolveu.

Segundo Moreira (2009), o nível do desenho corresponde à linguagem e ao pensamento. Desde o balbucio, a criança já interpreta o que quer expressar a partir de seus rabiscos e garatujas. Dessa forma, “o desenho, como possibilidade de linguagem, marca o desenvolvimento da infância, porém, em cada estágio, o desenho assume um caráter próprio” (MOREIRA, 2009, p. 26).

Outro fator importante dos registros é a possibilidade de socialização de cada ponto de vista acerca de uma mesma atividade desenvolvida, que pode ser compreendida e representada de variadas maneiras. Ao ser questionada pelo professor sobre seus registros, a criança demonstra muito entusiasmo em poder explicar as reproduções que fez de suas vivências. Diante de outra criança, elas também fazem questionamentos sobre os desenhos, podendo ainda opinar sobre o que percebeu no desenho do outro.

Os registros, então, são um importante método de avaliação da evolução da criança, tanto relacionada às suas representações e interpretações, como ao seu desenvolvimento. Para Smole e Diniz (2000, p. 25), “as representações pictóricas realmente evoluem se os alunos tiverem chance de brincar muitas vezes, conversar sobre a brincadeira e sobre seus próprios registros”.

Os primeiros desenhos da criança, mesmo aqueles inicialmente compostos por rabiscos, terá para ela o papel de comunicar ideias. Ou seja, antes da fala e da relação com outras pessoas, tendo como base a linguagem oral, a criança faz uso de suas habilidades para elaborar uma comunicação, partindo dos gestos e expressões, para os desenhos, pois ela vai percebendo que o seu desenho é capaz de representar algo. Vygotsky (1998, p. 149), então, diz que “[...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal”.

Em relação à linguagem gráfica, Vygotsky (1998) também diz que a capacidade de desenhar não se desenvolve sozinha. A criança precisa comunicar-se com outros indivíduos para que sua linguagem gráfica passe a fazer sentido, inclusive para ela mesma. O autor ainda considera em relação à criança, que “o que ela desenha, emerge das interações sociais em que ela está inserida”. E é desse modo que a criança passa a combinar experiências e técnicas, aperfeiçoando seu desenho, para, então, expressar-se por ele.

Nas vivências da Educação Infantil é possível observar que quando as crianças desenham, elas aprendem umas com as outras, relatando o que foi feito, explicando detalhes, observando elementos semelhantes e diversos, além de combinar suas técnicas a outras novas experiências.

Considerando que o desenho seja a primeira forma de representação gráfica da linguagem oral para a criança, é por meio dela que surgirão suas expressões e percepções de necessidades, de criação, de fantasia e de desejos. Smole, Diniz e Cândido (2002) esclarecem que:

> Na resolução de problemas, as crianças optam por uma ou outra forma de representação tanto pelo contexto ou pela estrutura do problema quanto por sua própria segurança e não necessariamente devido à operação envolvida no problema. Assim, geralmente não há uma norma, nem uma obrigatoriedade, nem mesmo um tempo predeterminado para que uma criança da Educação Infantil utilize essa ou aquela forma de representação. É comum que muitas crianças, mesmo após terem conhecimento dos números e sinais e usá-los adequadamente, optem por expressar a operação envolvida no problema usando desenhos ou textos (CÂNDIDO, 2002, p. 36).

Para a criança o desenho é a representação de suas ideias. O desenho é uma forma de linguagem, assim como o gesto ou a fala. Para Barbieri (2012, p. 85), “O desenho é uma maneira de brincar no mundo, pensar o mundo, de estar no mundo, de se comunicar. Quando você quer explicar o caminho para chegar até sua casa, pode desenhar”. Ou seja, o desenho é uma das linguagens que se desenvolve na interação com o outro e possibilita a compreensão e elaboração das experiências a serem vivenciadas. O desenho faz parte do desenvolvimento intelectual e linguístico e, é através dele que a criança registra sua fala.

No desenho da criança é possível notar que no ato de registrar uma ação, ela representa de maneira concreta o que compreendem de forma abstrata. Neste conflito de expor pelo desenho o que aconteceu, as experiências de movimentos aparecem no que a criança tenta demonstrar o que ocorre em seu mundo interno para o mundo externo. A partir disso, Moyles (2002, p. 83) apontam que:

> As crianças experimentam e simbolizam o mundo real, físico, por meio do seu brincar e da arte. Em ambos os canais de expressão, as experiências passadas são repetidas e revividas. Desta maneira, podemos relacionar o nosso mundo externo ao nosso mundo interno de experiências passadas e conhecimento, organização mental e poder interpretativo. Podemos vincular experiências novas às experiências antigas e, desta maneira, as nossas mentes absorvem novas informações e se expandem (MOYLES, 2002, p. 83).

A cada vez que a criança repete uma ação ou vivencia uma nova experiência, vão surgindo novos conhecimentos que ampliam ou aprimoram todo o seu saber. O mesmo acontece com o seu desenho, novos elementos vão surgindo, de modo que o seu pensamento fica cada vez mais claro e fácil de ser compreendido. Seu desenho, então, aproxima-se mais daquilo que realmente necessita ser descrito, apontando os detalhes das ações.

Sendo assim, propor a resolução de situações problema com o exercício de jogos e brincadeiras, incentivando a reflexão através de registros posteriores, possibilita que a criança

desenvolva procedimentos que a leve a analisar suas ações e atitudes, diante das propostas e dos seus significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos questionamentos apresentados para a elaboração deste artigo, é importante ressaltar o trabalho com o lúdico e o registro por parte da criança para a obtenção de um aprendizado que contribua para o desenvolvimento das funções cognitivas, bem como culturais, motoras e sociais, garantindo que todo conhecimento apreendido possa ser usufruído de modo significativo pela criança.

As situações problema, estando presentes em variados momentos da rotina da criança, levam-na a perceber que cada problema é um instante diferente que a direciona a buscar por procedimentos que lhe possibilitem um resultado. No processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, o importante é levar a criança a colocar em prática os conhecimentos adquiridos anteriormente, atrelados a novas informações e saberes, para que diante de situações problema possa criar e pensar em suas próprias hipóteses.

Sendo assim, o ensino da Matemática na Educação Infantil deve priorizar o avanço do conhecimento da criança, diante de ações significativas, colocando, desse modo, o ensino por meio da ludicidade como auxiliar desse processo, proporcionando a aquisição de habilidades diversas da criança.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. *Interações: onde está a arte na infância?* São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

DANTE, Luiz Roberto. *Didática da resolução de problemas de Matemática.* São Paulo: Editora Ática, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 13.ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O espaço do desenho*: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 2009.

MOYLES, Janet R. *Só brincar?* O papel do brincar na Educação Infantil. Tradução Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

SMOLE, Kátia Stocco. *A matemática na Educação Infantil*: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

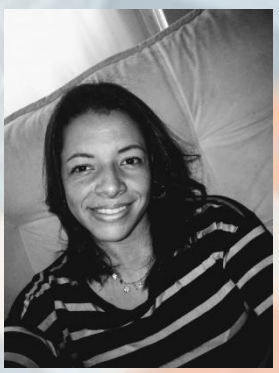
_____; DINIZ, Maria Ignez. *Ler, escrever e resolver problemas:* habilidade básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

_____; CÂNDIDO, Patrícia. *Brincadeiras infantis nas aulas de matemática*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

_____. *Resolução de problemas*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 6.ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O DIREITO DO EDUCANDO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS



THE RIGHT OF DISABLED STUDENTS EDUCATION AS A RIGHT FOR ALL

JULIANA CORREIA DE LIMA CARVALHAR
Graduação em PEDAGOGIA pela Faculdade UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE (2008); Especialista em PSICOPEDAGOGIA pela Faculdade FATECE (2014); Professor de Ensino Fundamental I – na EMEF PROF° WANNY SALGADO ROCHA, Professora de Educação Infantil no CEI Antônia Maria Torres.

RESUMO

A pesquisa pretende compreender a Inclusão na Educação Infantil, como sendo um desafio a ser superado, em decorrência dos diversos aspectos que envolvem o atendimento aos portadores de necessidades especiais até seis anos de idade, nas unidades educacionais. Procurou-se definir o termo inclusão propriamente dito e apresentado alguns temas como a definição do tema inclusão, o direito à educação infantil, a formação do professor e a inclusão. Na conclusão são apresentados caminhos possíveis sobre o tema e sua aplicação no contexto educacional.

Palavras chaves**:** Inclusão a educação Infantil; Direito à educação; Formação; práticas.

ABSTRACT

This research aims to understand inclusion in early childhood education as a challenge to be overcome, as a result of the various aspects involved in providing care for people with special needs up to the age of six in educational units. An attempt was made to define the term inclusion itself and some themes were presented, such as the definition of inclusion, the right to early childhood education, teacher training and inclusion. The conclusion presents possible ways forward on the subject and its application in the educational context.

Keywords: Inclusion in early childhood education; Right to education; Training; Practices.

INTRODUÇÃO

Atualmente no Brasil a inclusão é um processo muito discutido, mas o uso deste termo é muito difícil quando aplicado no contexto escolar. A inclusão de algumas crianças envolve inúmeras situações que precisam ser consideradas, como por exemplo, que ao incluir uma criança portadora de necessidades especiais, pode provocar a própria exclusão dela mesma, como a exclusão de outras, pelo despreparo dos envolvidos no processo em trabalhar com questões como esta. A pesquisa foi elaborada, procurando entender a Inclusão na Educação Infantil e as relações que são estabelecidas, refletindo sobre as dificuldades deste processo e como poderão ser superados.

Ao pensarmos na inclusão, percebemos que é um desafio que percorre diversos caminhos para atender as diferenças na educação e as necessidades dos portadores. A investigação e compreensão dos caminhos possíveis são apresentadas e sugeridas algumas possibilidades no processo de inclusão.

Neste contexto, a pesquisa teve como objetivo compreender o processo de inclusão, alguns elementos que fazem parte deste e apontar caminhos possíveis em relação ao assunto.

Ao pensar na inclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais, inclusive de crianças portadores de necessidades especiais, observa-se a necessidade de um suporte pedagógico especializado e diferenciado, para conseguir trabalhar com essas especificidades. E, as pessoas possuem diferenças físicas, mentais, afetivas, socioculturais, que os faz sofrer preconceitos e tem dificuldades diversas no contexto escolar, daí a necessidade de que os professores e as pessoas que irão trabalhar com a inclusão estarem sempre atualizados.

A inclusão na Educação Infantil e os caminhos a serem seguidos há dificuldades a serem superadas e um grande desafio, como por exemplo, a falta de preparo profissional, as barreiras das edificações, os materiais pedagógicos, as dinâmicas escolares, e também as reivindicações dos direitos iguais para todos os alunos e da resistência de alguns professores em mudar suas práticas educativas, devem ser superados.

A pesquisa se justifica pela falta de pesquisas sobre o assunto, a necessidade de aprofundamento, reflexão sobre a Inclusão na Educação Infantil e a sugestão de caminhos possíveis em relação ao trabalho om portadores de necessidades especiais.

O artigo apresenta a introdução, procurando delinear os caminhos que serão seguidos na pesquisa, o desenvolvimento aprofundando sobre a legislação vigente no Brasil e algumas pesquisas que tratam da Educação Infantil e por último a conclusão, que são tratadas algumas sugestões sobre o assunto ou caminhos possíveis.

Ao refletir sobre o ato de incluir compreende-se como fazer parte, inserir, introduzir, portanto, é o ato ou efeito de incluir. A inclusão social das pessoas com deficiências significa torná-las participantes da vida social, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito da Sociedade, do Estado e do Poder Público. A inclusão é um processo que acontece

gradualmente, com avanços e retrocessos, isto porque os seres humanos possuem uma natureza complexa e com preconceitos, concepções formadas e diversas maneiras de entender o mundo. Roquette (1928) página 5 afirma que:

> “A palavra inclusão advém do verbo incluir, originado do latim *incluire*, correspondendo a inserir, introduzir, acrescentar ou abranger. Seria equivalente ao verbo incluir a frase "colocar também". O termo se refere à conduta de inserir alguém ou alguma coisa em algum lugar.”

Nesta perspectiva, a inclusão deve atender aos alunos com necessidades especiais em unidades educacionais próximas de suas residências, aumentar o acesso desses alunos às classes comuns, adequando inclusive às edificações e os acessos, bem como, promover aos professores, agentes escolares, coordenadores pedagógicos, entre outros, um suporte técnico e pedagógico no trabalho junto a estes alunos.

A inclusão é um processo que envolve todos os alunos, no contexto escolar e na sala de aula e deve ser observado que as crianças podem aprender juntas, mesmo com objetivos e processos diferentes. Em decorrência disso, observa-se a necessidade de serem estabelecidas maneiras criativas de atuação junto aos alunos portadores de necessidades especiais, incentivando o atendimento integrado ao professor da classe comum.

Observa-se que a Educação Inclusiva trabalha com os alunos com respeito, consideração e valorização pelas suas singularidades e diferenças, juntos a todos os envolvidos no processo educativo. Nesta perspectiva, a escola é um espaço voltado não somente para a aprendizagem formal, mas como um local de integração social, mostrando sua função de construir novos padrões de convivência social, influenciando mudanças de padrões culturais e promovendo novos paradigmas.

> A instituição escolar pode ser compreendida como um espaço social privilegiado onde, concomitantemente, são socializados saberes sistematizados e transmitidos valores por ela legitimados. [...], a escola assume potencialmente o papel de transformar a sociedade. Portanto, ela é produto e produtora das relações sociais. (MICHELS, 2006, p. 406)

Observa-se que a escola, é o contexto em que ocorre a construção de conhecimento e promove aos alunos condições favoráveis para o desenvolvimento de potencialidades e o aprendizado de elementos que são transmitidos socialmente, onde são assimilados conceitos e bases de importância social. Assim, a sociedade desenvolve uma forma de compreender o contexto em que vivemos e os valores humanos.

> O Paradigma da Inclusão. O processo aliado a este paradigma é denominado Inclusão Social. Constitui-se, a prática mais recente no campo das necessidades especiais, tanto a nível internacional como nacional. Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 1997, p.3)

DESENVOLVIMENTO

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA:

Ao pensar sobre o direito à educação infantil é um direito que está garantido na Legislação Brasileira e em diversos documentos oficiais, como por exemplo, na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros. Neste contexto, observa-se que a Legislação Brasileira não trata em nenhuma das Leis da educação infantil inclusiva especificamente.

Observa-se que a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n° 9.394/1996) apresenta a educação escolarizada em dois eixos que são: a educação básica e a superior. Observa-se que a seção II, da Educação Infantil, enfatiza a importância do desenvolvimento integral da criança, nos diversos aspectos para sua formação plena, como segue abaixo:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB-1996)

A Legislação Brasileira faz referencias específicas à educação básica e a educação infantil, mas não trata especificamente da Educação Infantil Inclusiva, percebe-se, portanto, a necessidade de que debates e propostas sobre o tema sejam feitos com urgência, para defender direitos das crianças portadoras de necessidades especiais.

Assim como contemplado em nossa Constituição, no tratar de acesso a escola pública e gratuita, também se faz necessário uma discussão cabível ao ECA. Políticas Públicas, que garantam a esses estudantes, condições de respeito e igualdade dentro dessas organizações escolares. A oferta não somente de vagas, mas garantir além do acesso desses alunos, alimentação, meios de

transporte, e condições necessárias para que esses estudantes permaneçam nas unidades escolares, reduzindo a desigualdade social, já tão excludente com esse público-alvo.

O direto ao respeito, a empatia como para todos os estudantes, é um tema de urgência a ser dialogado em unidades educacionais. A não valorização do trabalho dos professores, a falta de acesso aos materiais necessários, espaços necessários, são questões de suma importância, em dias como hoje a serem tratados.

DISCUSSÃO

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

Ao pensar sobre o direito à educação infantil é um direito que está garantido na Legislação Brasileira e em diversos documentos oficiais, como por exemplo, na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros. Neste contexto, observa-se que a Legislação Brasileira não trata em nenhuma das Leis da educação infantil inclusiva especificamente.

Observa-se que a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n° 9.394/1996) apresenta a educação escolarizada em dois eixos que são: a educação básica e a superior. Observa-se que a seção II, da Educação Infantil, enfatiza a importância do desenvolvimento integral da criança, nos diversos aspectos para sua formação plena, como segue abaixo:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB-1996)

Observa-se que educação básica é responsável pela educação infantil e o desenvolvimento de diversos aspectos de sua formação. Mas, e quanto as questões relativas à inclusão na Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n° 9.394/1996), não faz nenhuma referência ao assunto, o que acaba desprivilegiando as crianças de zero a seis anos portadores de necessidades especiais.

Ao pensar no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei n° 8.069/1990), no capítulo IV, Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, no Artigo 53 observa-se a referência à Criança, conforme segue:

> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - direito de ser respeitado por seus educadores;
> III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
> IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
> V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. ECA (Lei n° 8.069/1990)

O artigo cinquenta e três enfatiza o direito da criança à educação, como forma de promover seu desenvolvimento pleno e de suas potencialidades, para que desta forma, possa ser um cidadão para o convívio em sociedade. Mas, ocorre também como na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, não fazendo referência à Educação Infantil Inclusiva.

Observa-se que a Legislação Brasileira faz referencias específicas à educação básica e a educação infantil, mas não trata especificamente da Educação Infantil Inclusiva, percebe-se, portanto, a necessidade de que debates e propostas sobre o tema sejam feitos com urgência, para defender direitos das crianças portadoras de necessidades especiais.

Assim como contemplado em nossa Constituição, no tratar de acesso a escola pública e gratuita, também se faz necessário uma discussão cabível ao ECA. Políticas Públicas, que garantam a esses estudantes, condições de respeito e igualdade dentro dessas organizações escolares. A oferta não somente de vagas, mas garantir além do acesso desses alunos, alimentação, meios de transporte, e condições necessárias para que esses estudantes permaneçam nas unidades escolares, reduzindo a desigualdade social, já tão excludente com esse público-alvo.

O direto ao respeito, a empatia como para todos os estudantes, é um tema de urgência a ser dialogado em unidades educacionais. A não valorização do trabalho dos professores, a falta de acesso aos materiais necessários, espaços necessários, são questões de suma importância, em dias como hoje a serem tratados.

MAS, COMO O PROFESSOR QUE TRABALHA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA É PREPARADO?

O professor que atua junto aos alunos portadores de necessidades especiais deve estar preparado em relação às situações de aprendizagem, gostar de trabalhar os alunos portadores de necessidades especiais. Além disso, fazer cursos sobre o assunto, buscando mais aperfeiçoamento para o trabalho junto a este aluno. Beyer página 84(2006) afirma que:

> A inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais é um desafio porque confronta o (pretenso) sistema escolar homogêneo com uma heterogeneidade inusitada, a heterogeneidade dos alunos com condições de aprendizagem muito diversas. E isto inquieta os professores em geral.

Nesta perspectiva, deve ter práticas pedagógicas adequadas aos alunos portadores de necessidades especiais. O trabalho deverá contemplar questões, como a organização do espaço físico, a utilização de materiais pedagógicos diversificados, que atendam as necessidades dos alunos NEE, o uso de novas tecnologias de informática, áudio, vídeo, entre outros. De acordo com Beyer (2006):

> O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum e válida para todos os alunos das classes escolares, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas.

Desta forma, observamos que para que o professor tenha sucesso no trabalho junto aos alunos portadores de necessidades especiais, deverá fazer aperfeiçoamento, utilizar materiais diversificados, ter atitudes inovadoras, entre outras.

Um trabalho que vai além de sala de aula, que compete também a gestão das unidades escolares, que devem colaborar para que as articulações possam ser de forma ofertada e ampliada para os estudantes, garantindo seus direitos como cidadãos críticos e sensíveis.

Também necessário ressaltar a importância das práticas e ações que valorizem o Currículo e contemple também o PPP(Projeto Político Pedagógico). As redes de proteção de território, articulares, devem ser acionados, programas existentes na Rede, como professores das salas de apoio, para assim fortalecer o trabalho realizado na sala de estudos regular.

O respeito aos estudantes, olhar amplo e integral, cabem aos educadores, quadro de gestão para ofertar aos professores, o apoio necessário dos componentes necessários para suas práticas.

E não se pode esquecer da saúde mental desses colaboradores, que devem receber assessoria, cursos de aperfeiçoamento, auxílio em suas práticas diárias.

A instituição escolar pode ser compreendida como um espaço social privilegiado onde, concomitantemente, são socializados saberes sistematizados e transmitidos valores por ela legitimados. [...], a escola assume potencialmente o papel de transformar a sociedade. Portanto, ela é produto e produtora das relações sociais. (MICHELS, 2006, p. 406)

CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar sobre o direito à educação infantil é um direito que está garantido na Legislação Brasileira e em diversos documentos oficiais, como por exemplo, na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros. Neste contexto, observa-se que a Legislação Brasileira não trata em nenhuma das Leis da educação infantil inclusiva especificamente.

Observa-se que a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n° 9.394/1996) apresenta a educação escolarizada em dois eixos que são: a educação básica e a superior. Observa-se que a seção II, da Educação Infantil, enfatiza a importância do desenvolvimento integral da criança, nos diversos aspectos para sua formação plena, como segue abaixo:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB-1996)

Observa-se que a Legislação Brasileira faz referências específicas à educação básica e a educação infantil, mas não trata especificamente da Educação Infantil Inclusiva, percebe-se, portanto, a necessidade de que debates e propostas sobre o tema sejam feitos com urgência, para defender direitos das crianças portadoras de necessidades especiais.

Assim como contemplado em nossa Constituição, no tratar de acesso a escola pública e gratuita, também se faz necessário uma discussão cabível ao ECA. Políticas Públicas, que garantam a esses estudantes, condições de respeito e igualdade dentro dessas organizações escolares. A oferta não somente de vagas, mas garantir além do acesso desses alunos, alimentação, meios de transporte, e condições necessárias para que esses estudantes permaneçam nas unidades escolares, reduzindo a desigualdade social, já tão excludente com esse público-alvo.

O direto ao respeito, a empatia como para todos os estudantes, é um tema de urgência a ser dialogado em unidades educacionais. A não valorização do trabalho dos professores, a falta de acesso aos materiais necessários, espaços necessários, são questões de suma importância, em dias como hoje a serem tratados.

Desta forma, observamos que para que o professor tenha sucesso no trabalho junto aos alunos portadores de necessidades especiais, deverá fazer aperfeiçoamento, utilizar materiais diversificados, ter atitudes inovadoras, entre outras.

Um trabalho que vai além de sala de aula, que compete também a gestão das unidades escolares, que devem colaborar para que as articulações possam ser de forma ofertada e ampliada para os estudantes, garantindo seus direitos como cidadãos críticos e sensíveis.

Também necessário ressaltar a importância das práticas e ações que valorizem o Currículo e contemple também o PPP(Projeto Político Pedagógico). As redes de proteção de território, articulares, devem ser acionados, programas existentes na Rede, como professores das salas de apoio, para assim fortalecer o trabalho realizado na sala de estudos regular.

O respeito aos estudantes, olhar amplo e integral, cabem aos educadores, quadro de gestão para ofertar aos professores, o apoio necessário dos componentes necessários para suas práticas.

E não se pode esquecer da saúde mental desses colaboradores, que devem receber assessoria, cursos de aperfeiçoamento, auxílio em suas práticas diárias.

A instituição escolar pode ser compreendida como um espaço social privilegiado onde, concomitantemente, são socializados saberes sistematizados e transmitidos valores por ela legitimados. [...], a escola assume potencialmente o papel de transformar a sociedade. Portanto, ela é produto e produtora das relações sociais. (MICHELS, 2006, p. 406)

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP,1994, DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: s.l., 1994.

BRASIL. Leis etc. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo. Editora do Brasil, 1996.

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (org). Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3

MANTOAN, Maria Tereza E. Pensando e fazendo Educação de Qualidade. São Paulo: Moderna, 2001.

MANZINI, E. D. & ELIBERATO, D. Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física : recursos para comunicação alternativa. 2 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

MAZZOTA, M. J. S. Inclusão e Integração ou chaves da Vida Humana. In: _____. Anais do Congresso ibero-americano de Educação Especial. Brasília: Editora Qualidade, 1998.

MITTLER, 2003. Infância na creche. Um olhar inclusivo. www.conteudoescola.com.br

PELOSI, M. B. Inclusão e tecnologia assistiva. Vol. 1. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: RJ, 2008.

PINTO, Edgar Roquette. Academia Brasileira de Letras. MEC: 1928. POPPER, 2000. Infância na creche. Um olhar inclusivo. www.conteudoescola.com.br

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. MEC/SEF, vol.1, 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão – Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

A UTILIZAÇÃO DE SOFTWARES COMO INSTRUMENTO DE TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO

THE USE OF SOFTWARE AS A TOOL FOR PSYCHO-PEDAGOGICAL WORK

JULIANA GODOI MARQUES
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura (**2006**); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Brasil (**2012**); Professora de Educação Infantil no CEI CEU CAMPO LIMPO.

RESUMO

A inclusão da informática na clínica psicopedagógica deverá acontecer dentro do modelo de atuação de cada terapeuta. O computador não faz nada por conta própria. É no vínculo, na relação de mediação integrada entre computador (programas), terapeuta e paciente que se encontrará o caminho para a aprendizagem. O computador entra como mais um recurso na clínica. Porém devemos buscar conhecer o potencial diferenciado que a informática pode nos trazer. Mais especificamente, da possibilidade da expressão da rede de nosso pensamento através de recursos que disponibilizem este tipo de "escorregar" ou "navegar". O percurso que cada um utilizará irá depender dos "nós" de conexão que forem escolhidos ao longo da jornada. Poderemos encontrar aí os "nós" das vinculações inadequadas no processo de aprendizagem de cada sujeito. O presente trabalho visa a demonstrar a importância dos softwares na clínica psicopedagógica.

Palavras-chave: Softwares; Psicopedagogia; Aprendizagem.

SUMMARY

The inclusion of computers in the psycho-pedagogical clinic will have to take place within each therapist's model of action. The computer does nothing on its own. It is in the bond, in the integrated

mediation relationship between computer (programs), therapist and patient that the path to learning will be found. The computer is just another resource in the clinic. However, we need to be aware of the different potential that information technology can bring us. More specifically, the possibility of expressing the network of our thoughts through resources that make this kind of “sliding” or “navigating” available. The route that each person takes will depend on the connection “nodes” that are chosen along the journey. There we can find the “knots” of inadequate links in each subject's learning process. This paper aims to demonstrate the importance of software in the psycho-pedagogical clinic.

Keywords: Softwares; Psychopedagogy; Learning.

INTRODUÇÃO

A chegada das tecnologias de informação e comunicação na escola evidencia desafios e problemas relacionados ao espaço e ao tempo que o uso das tecnologias novas e convencionais provoca nas práticas que ocorrem no cotidiano da escola.

Para entendê-los e superá-los é fundamental reconhecer as potencialidades das tecnologias disponíveis e a realidade em que a escola se encontra inserida. Esse reconhecimento favorece a incorporação de diferentes tecnologias (computador, Internet, TV, vídeo...) existentes na escola, à prática pedagógica e a outras atividades escolares nas situações em que possam trazer contribuições significativas.

As tecnologias, entretanto, devem ser utilizadas de acordo com os propósitos educacionais da escola, fazendo uso de estratégias adequadas para propiciar ao aluno a aprendizagem, não podendo ser regida como a informatização do ensino, que reduz as tecnologias a meros instrumentos para instruir o aluno.

No processo de incorporação das tecnologias na escola, aprende-se a lidar com a diversidade, a abrangência e a rapidez de acesso às informações, bem como com novas possibilidades de comunicação e interação, o que propicia novas formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento.

A incorporação das tecnologias na escola, embora já permanentes e irrevogáveis, constituem também assunto novo e de poucos esclarecimentos para a prática pedagógica. Os efeitos que as tecnologias produzem ou produzirão nos alunos ainda não podem ser contemplados em sua totalidade, até mesmo os professores não estão, de todo, capacitados a lidar com essas tecnologias no seu cotidiano e no seu fazer pedagógico.

Assim, o presente texto aborda a questão do uso de softwares educacionais nos processos de alfabetização e de ensino e aprendizagem em geral, no contexto educacional. Para tanto, explica o processo de alfabetização através do lúdico e a contribuição das tecnologias de informática. A

seguir, introduz a Psicopedagogia como campo de estudo pedagógico e sua visão sobre a utilização dessas tecnologias no campo educacional.

Hoje em dia, imaginar a tecnologia envolvida com o processo de aprendizagem não significa uma impossibilidade, mas infelizmente muitos ainda não compreenderam como ela pode funcionar de uma forma a trazer qualidade ao processo de aprendizagem. Ainda se preocupam em responder a um apelo da sociedade e não às necessidades reais do aprender.

Vários recursos tecnológicos são utilizados e aceitos, mas quando se fala de computador parece que todos tremem e não conseguem enxergar o que ele pode trazer de benefícios para a aprendizagem. Este recurso, o computador, com seus softwares educacionais podem, não só auxiliar, como minimizar os possíveis problemas que possam surgir, isto é, prevenir.

O computador é mais um recurso, que assim, como os outros, não deve ser desgastado. Nem tudo precisa ser trabalhado no computador. O uso excessivo faz com que sua prática não seja muitas vezes adequada. Às vezes, é preferível utilizar outro recurso que vá atender muito mais aquele objetivo que quer se desenvolver no momento, do que usá-lo. Por lidar com uma realidade virtual, o computador não pode ser utilizado de forma a ameaçar a própria realidade, deverá ser utilizado para fortalecê-la. Este não substitui, por exemplo, a manipulação do concreto, indispensável ao processo.

Vale ressaltar que com o computador a interdisciplinaridade, tão valorizada, pode ser desenvolvida e trabalhada tanto nos projetos de criação, quanto nos softwares fechados. As informações podem ser relacionadas, como na realidade, sem haver etapas estanques, de uma forma lúdica. As propostas não são compartimentalizadas. “O desejar é o terreno onde se nutre a aprendizagem” (FERNÁNDEZ, 2001).

O vínculo é algo extremamente importante no processo de aprendizagem. Com este ponto, então, o computador torna-se facilitador, pois, de maneira geral, atrai as atenções das crianças fazendo com que fiquem voltadas a ele e interessadas no seu trabalho. A maioria gosta de estar diante de uma máquina, isto acaba sendo um ponto positivo para o recurso que acaba atraindo a atenção das crianças que nem percebem estar no processo de aprendizagem.

Uma das características fundamentais da espécie humana é a sua capacidade de criar. O homem cria, mas certamente não cria no vazio, não faz mágica. Sua inventividade é despertada em interação com o mundo, na construção de novos conhecimentos, na ação transformadora.

O homem, dos primórdios aos dias atuais, produz tecnologias: “movido por suas necessidades e desejos, inventa artefatos que modificam o mundo e a sua forma de relacionar-se com ele” (KAMPFF, 2006).

Para que a alfabetização através do uso de softwares educacionais tenha o resultado que se deseja, qual seja, aliar o lúdico à alfabetização, necessita-se uma reestruturação do método de ensino vigente nas escolas; uma formação onde o professor tenha contato direto com essas novas

tecnologias e possa instrumentalizar-se na sua utilização; apoio pedagógico e estrutural, dentro das escolas, para o desenvolvimento pleno dessas novas tecnologias, visando aproveitar todos os recursos de que elas dispõem; o desenvolvimento de atividades planejadas e estudadas exaustivamente, levando em conta, prioritariamente, o conhecimento dos alunos, seus avanços e o foco de interesse.

Hoje em dia, imaginar a tecnologia envolvida com o processo de aprendizagem não significa uma impossibilidade, mas infelizmente muitos ainda não compreenderam como ela pode funcionar de uma forma a trazer qualidade ao processo de aprendizagem. Ainda se preocupam em responder a um apelo da sociedade e não às necessidades reais do aprender.

Vários recursos tecnológicos são utilizados e aceitos, mas quando se fala de computador parece que todos tremem e não conseguem enxergar o que ele pode trazer de benefícios para a aprendizagem. Este recurso, o computador, com seus softwares educacionais podem, não só auxiliar, como minimizar os possíveis problemas que possam surgir, isto é, prevenir.

O computador é mais um recurso, que assim, como os outros, não deve ser desgastado. Nem tudo precisa ser trabalhado no computador. O uso excessivo faz com que sua prática não seja muitas vezes adequada. Às vezes, é preferível utilizar outro recurso que vá atender muito mais aquele objetivo que quer se desenvolver no momento, do que usá-lo. Por lidar com uma realidade virtual, o computador não pode ser utilizado de forma a ameaçar a própria realidade, deverá ser utilizado para fortalecê-la. Este não substitui, por exemplo, a manipulação do concreto, indispensável ao processo.

Segundo Tikhomirow, o computador deve ser visto como instrumento de aprendizagem. Ele é o mediador entre o nosso pensamento e as ações. Transforma o raciocínio em coisas manipuláveis. Não desaparece com o pensamento humano, mas reorganiza-o.

Vale ressaltar que com o computador a interdisciplinaridade, tão valorizada, pode ser desenvolvida e trabalhada tanto nos projetos de criação, quanto nos softwares fechados. As informações podem ser relacionadas, como na realidade, sem haver etapas estanques, de uma forma lúdica. As propostas não são compartimentalizadas.

“O desejar é o terreno onde se nutre a aprendizagem”. (Fernández, 2001).

O vínculo é algo extremamente importante no processo de aprendizagem. Com este ponto, então, o computador torna-se facilitador, pois, de maneira geral, atrai as atenções das crianças fazendo com que fiquem voltadas a ele e interessadas no seu trabalho. A maioria gosta de estar diante de uma máquina, isto acaba sendo um ponto positivo para o recurso que acaba atraindo a atenção das crianças que nem percebem estar no processo de aprendizagem.

ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA

Segundo Vygotsky (1982), a atividade criadora é uma manifestação exclusiva do ser humano, pois só este tem a capacidade de criar algo a partir do que já existe.

O ser humano é capaz, de partindo de uma situação real criar situações futuras. Logo, a ação criadora vai surgir do fato dele não estar acomodado na situação presente e buscar equilíbrio na construção de algo novo.

É importante que exista a oportunidade de desenvolver esta ação criadora. O papel do computador é justamente ser auxiliador no desenvolvimento de atividades que ajudam na ordenação e coordenação de suas ideias e manifestações intelectuais. Os softwares educacionais apresentam diversas oportunidades de trabalho com crianças de várias faixas etárias.

Eles criam um ambiente de aprendizagem em que o lúdico, a solução de problemas, a atividade reflexiva e a capacidade de decisão são privilegiadas. Desenvolvem a aprendizagem ativa, controlada pela própria criança, já que permitem representar ideias, comparar resultados, refletir sobre sua ação e tomar decisões, depurando o processo de aprendizagem.

Seymour Papert, discípulo de Piaget, entusiasmado com o construcionismo deste, passou a aprofundar sua pesquisa das estruturas intelectuais. Para ele, nós nos motivamos a aprender o novo quando este tem alguma ligação com um conhecimento prévio ou significativo para nós. Acreditou que com a informática poderia desenvolver mudanças significativas na área educacional. Para isto, desenvolveu a linguagem de programação logo.

Com a linguagem logo se consegue dar os comandos e perceber suas ordens sendo obedecidas ou não. Não sendo aquele o seu objetivo inicial, pode-se voltar e remanejar seus comandos. É um processo de vai-e-vem constante das ideias. Isto traz resultados não só no lado cognitivo, como também no afetivo, trabalhando inclusive sua autoestima. A capacidade de fazer suposições intuitivas e análises lógicas destas intuições demonstra alguns dos estágios e mecanismos usados pelo cérebro durante a utilização de algum programa. Este software é aberto, considerado de autoria.

Segundo Valente (1998), diante de uma situação problema, o aprendiz tem que utilizar toda sua estrutura cognitiva descrevendo para o computador os passos para a resolução do problema, utilizando uma linguagem de programação. A descrição da resolução do problema vai ser executada pelo computador. Essa execução fornece um “feedback” somente daquilo que foi solicitado à máquina. O aprendiz deverá refletir sobre o que foi produzido pelo computador; se os resultados não corresponderem ao desejado, o aprendiz tem que buscar novas informações para incorporá-las ao programa e repetir a operação.

Os softwares fechados são aqueles em que não há intervenção da criança, apenas participação nas ações já previamente estabelecidas. Neles, encontramos jogos e desafios.

O jogo, por exemplo, gera prazer e interesse, ao mesmo tempo auxilia na aquisição do autoconhecimento, ensina a lidar com símbolos e a pensar por analogia. A criança passa a entender regras e lidar com elas. Ele trabalha a formação de conceitos e de desenvolvimento de habilidades

para a construção de significados, estimulando a curiosidade e a investigação, por meio de diferentes modos de representação. O jogo é um importante instrumento didático que pode e deve ser utilizado na educação institucional.

Os softwares fechados são muito positivos em vários casos, um exemplo é daquelas crianças com dificuldades para criação e medo do novo. Com este tipo de software ela vai seguir passo a passo o que deve ser feito, até se familiarizar com o recurso e só depois, então, poder passar para os abertos.

Alguns outros softwares são abertos, aqueles em que a participação da criança é ativa, incluindo a programação (como os da linguagem logo). Nestes, o aprendiz pode intervir, e além de utilizar as diversas estruturas cognitivas já descritas anteriormente, trabalha também a criatividade e parceria.

A presença do professor é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra, pois ele será mediador e estimulador deste processo. Um software por si só não promove aprendizagem, e sim, apenas, a articulação do pensamento.

A informática, quando utilizada num enfoque psicopedagógico, é um instrumento importante para facilitar a construção das funções: percepção, cognição e emoção. Ela possibilita o desenvolvimento do aprendiz unindo corpo-mente-emoção.

Estimula ainda funções neuropsicomotoras que envolve diferentes aspectos: discriminação e memória auditiva e visual; memória sequencial; coordenação viso-motora; ativação dos dois hemisférios cerebrais (textos e imagens de forma combinada); orientação espaço/temporal; controle de movimentos.

A cognição é trabalhada através da capacidade de representação, passando do virtual para o real; simbolismo (através dos ícones); resolução de problemas; criatividade e imaginação; leitura e escrita.

Na área da emoção, o uso de recursos da informática favorece a autonomia e independência; trabalha o erro de maneira construtiva, elevando a autoestima; exige limites levando ao controle da ansiedade; o trabalho é motivador, pois permite a consciência da própria cognição, atenção e memória.

Além destes fatores, ainda desenvolvem a curiosidade, a autonomia, a rapidez de interpretação e resposta, a organização na realização das tarefas, desenvolvimento lógico-temporal e a concentração para perceber o que deve ser feito.

O COMPUTADOR E O DIAGNÓSTICO EM PSICOPEDAGOGIA

A psicopedagogia utiliza-se de diversos recursos para a realização do diagnóstico em cada uma de suas etapas. Recentemente o computador começou a fazer parte deste conjunto de recursos

utilizados. Através de relatos apresentados em congressos e encontros de psicopedagogia, podemos constatar que o computador é aplicado nas mesmas etapas por diferentes profissionais. Dentre as quais as preferidas são as que se assemelham as sessões lúdicas centradas na aprendizagem (para crianças) e as que seriam dedicadas à complementação com provas e testes.

Autores como Weiss (1992) e Oliveira (1996) têm sido referência no uso do computador no diagnóstico e já apresentam algumas conclusões:

a. Crianças e adolescentes realmente mergulhavam, por assim dizer, no que estavam fazendo, mantendo um nível de atenção mais intenso e prolongado, desvencilhando-se progressivamente da minha tutela [...]. Inicia-se a vê-lo como um grande e inseparável instrumento de pesquisa e terapia junto a crianças e adolescentes (Oliveira, op. cit., p. 149).

Nesta direção, torna-se fundamental a compreensão da informática no desenvolvimento e enriquecimento do pensamento de crianças e adolescentes, assim como o entendimento do funcionamento afetivo que está articulado neste processo. Assim estamos preconizando o uso mais amplo do computador e não o restrito, apenas, como simples página de livro didático ou mesmo "caneta eletrônica".

b. Torna-se fundamental que o terapeuta possa usar, com segurança e eficiência, os novos instrumentos oferecidos pelo progresso constante da tecnologia da informação. (Weiss, op.cit, p.127)

O computador ainda é um recurso muito pouco aplicado na clínica psicopedagógica. Também são poucas as pesquisas acerca de sua aplicação neste campo. Por isso, torna-se fundamental o estudo mais aprofundado desta matéria e o desenvolvimento de material adequado e específico.

A INFORMÁTICA NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Weiss (2004), acredita que o uso do computador na clínica Psicopedagogia poderá despertar no sujeito suas potencialidades e ampliar os horizontes de aprendizagem de forma integrada e prática. Isso irá ocorrer somente se for respeitadas e exploradas as especificidades deste novo instrumento. Não podemos esquecer que este instrumento entra como mais uma ferramenta poderosa, porém a escolha da melhor ferramenta será aquela cuja qual eu consiga explorar melhor as potencialidades do sujeito em atendimento.

Crianças bem pequenas demonstraram que no computador conseguem fazer previsões e antecipações que com outros materiais não consegue realizar ou demonstrar, desenvolvendo assim processos cognitivos.

A informática permite que o sujeito lide com outras formas de pensamento que fluem diferente do pensamento usado nas tarefas escolares rotineiras de lápis e papel que, em geral, privilegiam o pensamento linear.

Na clínica Psicopedagogia o computador pode ser usado como um mediador do processo de aprendizagem, podendo assim assumir o papel de “terceira pessoa” tornando o relacionamento no diagnóstico ou no tratamento mais dinâmico e dialético.

O computador pode proporcionar um ambiente de aprendizagem, ao mesmo tempo individual e coletivo, onde a possibilidade de exploração e construção cognitiva podem ajudar a desenvolver diferentes saberes. Com o uso do computador, o sujeito percebe que o erro toma uma feição diferente dos exercícios e provas aplicadas na escola. O erro, nesse momento, pode abrir novos caminhos e revelar uma descoberta dentro de determinada proposta. Por outro lado, o erro pode ser detectado pela própria criança sem temor da censura do adulto. No computador, muitas vezes há possibilidade de refazer o caminho, rapidamente, sem inutilizar ou recomeçar o mesmo trabalho.

Frente ao computador o sujeito pode estabelecer um diálogo com ele. Na clínica foi observado que o sujeito mostrou atitudes diante da máquina indicando uma baixa resistência à frustração e a forma como projetam esse sentimento no outro. Alguns chegam a se negar continuar as atividades no computador diante da primeira dificuldade, atribuindo todo esse erro à máquina, que se torna poderosa, ameaçadora e cheia de vontades próprias.

No diagnóstico ou tratamento Psicopedagógico, constata – se na relação sujeito/ computador, diferentes aspectos de sua conduta cognitiva, afetiva, social, além do seu nível de conhecimento pedagógico deixando clara as interligações sempre existentes em todos esses aspectos. A seguir listaremos algumas situações que podem ser verificadas na relação sujeito/ computador:

- níveis de soluções de problemas;
- a forma, o estilo do sujeito enfrentar situações novas;
- a lógica usada na busca de uma solução;
- o nível de atenção e o foco na tarefa;
- memorização de comandos novos e das sequências funcionais;
- o percurso que faz errado e como elimina o erro;
- o grau de persistência nas tentativas;
- o erro paralisante e o erro como estímulo para buscar novos caminhos;
- a aceitação ou a rejeição das atividades propostas;
- o desejo e a determinação em produzir;
- as ansiedades e medos diante das tarefas propostas;

- o processo decisório, e escolha (o tempo e a forma: aleatória ou refletida);
- a exploração ou não das possibilidades do software;
- os cenários e personagens escolhidos, modificados e rejeitados;
- o nível de resistência à frustração por não atingir a meta planejada;
- como lida com o sucesso ou o fracasso;
- como se relaciona com o agente da mediação (computador / terapeuta);
- o conhecimento de leitura, escrita e cálculo.

O computador não tem regras e muito menos limites de uso. É um instrumento de maior domínio de crianças e adolescentes, que não tem medo de desvendar seus mistérios e usá-lo como um aliado para a diversão. Porém, é um instrumento que amedronta muitos adultos, que mantém uma relação de distância e inferioridade com este objeto. Com isso, se torna subvertida a ordem social: a criança e ao adolescente possuem o saber, o adulto é aquele que não possui o saber. Portanto, as crianças e os adolescentes ficam com o poder e impõem suas regras aos adultos, que correm atrás do conhecimento sobre este novo objeto “ameaçador” e de difícil aprendizagem. Esta é uma situação clínica muito interessante e valiosa em muitos casos.

O fato de poder dominar o computador, pode desenvolver no sujeito sua autoestima. Muitas vezes, a família do sujeito, através do conhecimento de suas atividades no consultório com o computador começa a valorizar e ressignificar o sujeito no grupo familiar e escolar. Na escola, o sujeito também poderá mostrar o seu “conhecimento de informática” o que possibilitará uma situação de maior status, levando a ampliar a segurança emocional neste grupo.

Na clínica psicopedagógica é importante relacionar as aprendizagens ocorridas através do uso do computador com aprendizagens escolares, revendo conceitos e objetivos pedagógicos pertinentes a cada sujeito. Através de um trabalho bem desenvolvido, o sujeito poderá estabelecer relações mais complexas de pensamento, ter o potencial para dar conta do que lhe é exigido na sistemática linear da escola e assim, progredir no uso total da capacidade de aprender e produzir. Assim, a criança terá mais uma oportunidade de autoconhecimento e melhor relacionamento com o outro e com o meio em que vive.

O computador pode romper certas barreiras e com isso o sujeito pode avançar com mais liberdade, flexibilidade e prazer na busca da construção de seus conhecimentos. O computador facilita a construção do conhecimento porque:

- desenvolve o raciocínio lógico: A criança deve compreender a lógica das mensagens apresentadas pelo computador para prosseguimento das operações. Para atingir os objetivos propostos, diante da situação – problema, é necessário.: analisar os dados apresentados, descobrir o que deve ser feito, levantar hipóteses, estabelecer estratégias, levantar dados para a solução, buscar diferentes caminhos para seguir;

- desenvolve a sequência lógica – temporal;
- Aumento da flexibilidade do pensamento.: Na execução de um programa, há a possibilidade de descobrir várias formas, vários caminhos para chegar ao mesmo resultado. Diante de um impasse, surge a necessidade da busca de possíveis soluções, desenvolvimento a criatividade;
- Aumento da organização na realização de tarefas;
- Aumento da atenção na realização das tarefas: O aluno é levado a observar os detalhes da situação proposta e deve ler, obrigatoriamente, o que está escrito como resposta do computador para poder prosseguir e não perder a continuidade. É necessário, em alguns casos, rapidez na resolução de situação - problema;
- Possibilidades de lidar com diferentes exigências temporais;
- Possibilidades de lidar com os próprios erros de forma produtiva.

Além disso, estimula à curiosidade (exploração do novo), desenvolve a Imaginação/ Criatividade, Fortalece a autonomia (tomadas de decisão e escolhas mais rápidas), melhora a auto – estima e desenvolvimento da leitura informativa (interpretar e seguir ordens, rapidez na leitura e rapidez na resposta.

O uso do computador, assim como as dinâmicas de grupo necessárias à sua utilização, pode fornecer dados muito importantes para o Psicopedagogo, desde que ele acompanhe sempre de perto todo o processo.

Diante do computador, com uma proposta e um ambiente diferente sem as cobranças da sala de aula, a criança esquece, relaxa e pode revelar os conhecimentos que realmente já construiu. Pode, ainda, outras crianças que preocupam por parecerem que nada aprendem (o vínculo com a aprendizagem sistemática está ruim, parecem funcionar num nível cognitivo abaixo do esperado para sua faixa etária), muitas vezes, podem revelar suas reais aquisições nas propostas surgidas no ambiente computacional.

Utilizo o computador com um recurso Psicopedagógico, pois constato um impacto positivo na estruturação e organização do pensamento, auxiliando pessoas com problemas de aprendizagem, por criar situações que favorecem o processo de aprendizagem oferecendo uma função organizadora dos conhecimentos do indivíduo. (VASCONCELLOS, P.49)

Segundo Vasconcellos (1998), o computador propicia ao sujeito a consciência dos seus próprios passos no processo de aprendizagem e a interpretação e superação dos seus erros, onde aprende sobre suas próprias ações, corrigindo – se por regulações perspectivas e motoras, uma vez que o computador só admite determinadas respostas, caso contrário, não as reconhece ou torna –se inoperante.

Os softwares ou programas de computadores desenvolvidos e criados de forma criativa pelo Psicopedagogo propicia situações de construção do conhecimento tanto individual como grupal, pois favorece os processos de aprendizagem, proporciona uma maior compreensão social da escrita, suscita mais disposição para o enfrentamento dos erros, facilita uma maior cooperação com os próprios colegas de grupo e com o adulto que o auxilia promovendo a aquisição do conhecimento e da socialização.

Vasconcellos (1998) teve a oportunidade de trabalhar com crianças e adolescentes utilizando a informática como recurso, e verificou que os meninos, em sua maioria, se interessam pelo computador com mais facilidade do que as meninas. Elas olham o computador com restrições e com medo, mais depois de um tempo maior de observação demonstram seu interesse. Em um depoimento feito a Vasconcellos, uma adolescente ao ter oportunidade de lidar com o computador, falou que se sentia “incapaz” diante de uma máquina com uma significação tão prestigiada na sociedade. Com o passar do tempo e com o estímulo suficiente, ela foi fazendo aproximações sucessivas e, ao ter alguns resultados positivos no seu investimento, levantou a seguinte hipótese.: “Será que eu sou capaz? “modificando basicamente o seu autoconceito e aos poucos investindo no seu desempenho e aumentando simultaneamente sua “capacidade”. Ela ressalta também uma grande mudança em relação ao erro que observa no trabalho das crianças no ambiente computacional.

> Priorizo o trabalho com o computador, pois é onde posso ter uma observação maior, porque o monitor serve de tela de projeção do processo de desenvolvimento do trabalho e me auxilia a nortear meu trabalho Psicopedagógico. Possibilita o acompanhamento da representação mental da criança, projetada na tela, que indica com uma maior precisão os esquemas utilizados por ela. Ao constatar os diversos obstáculos surgidos na exploração do computador, posso ter uma atuação mais eficaz permitindo uma melhor utilização, tanto do micro como das demais atividades psicopedagógicas. (VASCONCELLOS, p. 51, 1998)

Na interação com o computador Vasconcellos tem percebido que gradativamente há uma ruptura de mentalidade com a passagem de uma atitude de medo, de vergonha, nas quais as crianças não querem errar, para uma postura de maior confiança e desafio. A postura da criança é “deixa eu ver o que acontece se eu errar” leva a novas descobertas diante do seu assumido conforto. Há uma valiosa passagem do erro “vergonha” ao erro “construtivo”. O erro muitas vezes e encarado pela criança como uma desqualificação, uma incapacidade, uma incompetência, uma vergonha. A partir disso, as crianças passam a querer esconder seus erros e nesta busca de esconder seus próprios erros, descobrem várias maneiras de lidar com eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na clínica, a escolha e o uso do software mais adequado, assim como acontece com outros recursos, dependerá de cada sujeito e do momento pelo qual está passando. É muito importante, tanto no uso na clínica como na escola, na maioria das vezes, que se experimente o software antes de seu uso pelos pacientes.

Esta advertência não se refere somente a questões mais evidentes de análise das possibilidades que este apresenta, mas principalmente para que o terapeuta se perceba ao utilizar tal software. Perceba como pensa para solucionar os problemas, como se sente diante das propostas...

Podemos encontrar diferentes tipos de softwares educativos, alguns com propostas mais fechadas, condutivistas, outros mais flexíveis que permitem que o usuário possa realizar a atividade de diferentes maneiras, outros ainda que se estruturam com a proposta de servir de base para outras propostas. Muitos são criados com o objetivo de verificar e treinar determinada habilidade como em contas, gramática etc. Encontramos também softwares que não são denominados educativos, mas que podem ser bem utilizados na clínica e na escola.

Para finalizar, podemos tecer ainda algumas considerações sobre a informática dentro do contexto escolar. Utilizar o computador fazendo com que seja apenas mais uma disciplina a ser cumprida, com nota, prova teórica, significa reforçar os meios já desgastados da escola, burocratiza-se mais esta oportunidade de transformação da educação escolar. Já a informática na Educação, utiliza o computador como um recurso num meio transformador do ambiente de aprendizagem, com a exploração viva e empolgada de alunos e professores, através das possibilidades deste instrumento em buscar diferentes caminhos de resolução de problemas de forma rápida, integrada e motivante, rompendo fronteiras entre os diferentes conteúdos curriculares.

Para alcançar sua possibilidade transformadora, a informática na educação deve ser amplamente debatida, elaborada e vivenciada com a comunidade escolar, sendo inserida dentro de um projeto Pedagógico, onde professores, técnicos, direção e alunos atribuam sentido a sua introdução. Desta forma, a informática e outros recursos tecnológicos podem ser inseridos transversalmente e de forma crítica dentro do contexto significativo das áreas do conhecimento e ao mesmo tempo, instrumentalizando de forma mais geral o manejo crítico destes instrumentos.

Estas questões e as possibilidades econômicas determinarão a prioridade de escolha dos softwares para serem utilizados em cada escola. Existirão ocasiões em que se necessite de programas de reforço de algum conteúdo, porém deve-se priorizar a escolha de software que favoreçam atividades em projetos, que permitam a integração com outros softwares. É recomendado também a aquisição de programas de consulta, como dicionários, enciclopédias e atlas.

Finalizando, sendo um meio, um instrumento pedagógico, a informática atuará no acesso e coordenação de informações e de banco de dados e fundamentalmente, mediada sempre pelo professor problematizador, poderá ser um forte agente no processo de construção e reconstrução do conhecimento.

Não existe um único motivo para o fracasso escolar ou para as dificuldades, mas alguns destes problemas podem ser ajudados não acionando, assim, tantos outros que possam vir a surgir por um relaxamento ao sintoma inicial. Separar o aluno com suas dificuldades ou simplesmente rotulá-lo é fácil, o difícil é ter a percepção necessária no momento, para auxiliá-lo a ultrapassar esta fase.

O computador pode auxiliar o processo da descoberta de aprender a aprender, onde existe o respeito ao tempo individual do sujeito e a percepção de suas dificuldades. Isto permite que o aluno consiga superá-las através de sua própria análise, sem necessariamente depender do outro para isto.

Além disso, tudo, o computador exerce um grande interesse em crianças e jovens. Existe uma grande atração pela tecnologia. De frente ao computador a criança relaxa e esquece que aquele também é um processo de “ensinarem”. O computador não pode deixar de estar inserido num contexto desafiador, pois senão não promoverá mudanças, nem crescimento. O aluno adquirirá uma compreensão do significado e da utilidade daquilo que faz, pois ele é o agente criador e transformador do seu conhecimento.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádia A. **A Psicopedagogia no Brasil:** Contribuições a partir da prática. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COSTA, Maria Luiza Andreozzi. **Piaget e a Intervenção Psicopedagógica**. São Paulo: Editora Olho d’Água, 2002.

DALL’ASTA, Rosana Janete. **A transposição didática no software educacional**. Passo Fundo: UPF, 2004.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada:** Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e Sua Família, Porto Alegre: Artmed Editora, 1991.

KAMPFF, Adriana Justin Cerveira. **Tecnologia da informática e comunicação na educação**. Curitiba: IESDE, 2006.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Utopias provisórias:** as pedagogias críticas num cenário póscolonial. Petrópolis-RJ:Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **Informática em Psicopedagogia**. 2ª edição, São Paulo: Editora SENAC, 1999.

VASCONCELLOS, Ana Celina Aquino. **Psicopedagogia e informática – uma articulação na clínica.** PSICOPEDAGOGIA – Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, São Paulo, vol 17, n. 45, p.49 – 54, 1998.

WEISS, Alba Maria Lemme. **Por que o uso do computador na clínica psicopedagógica?.** Associação Brasileira de Psicopedagogia, Rio de Janeiro, 2004.

VITORINO, Janete Leony. **O trabalho psicopedagógico e a aprendizagem segundo a abordagem Vygotskyana**. Disponível em:

<http://www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/otrabalhopsicopedagogico.htm> acesso ago. 2012.

APRENDIZAGEM DO ALUNO COM SÍNDROME DE ASPERGER

LEARNING FOR STUDENTS WITH ASPERGER'S SYNDROME

KATIA APARECIDA FERNANDES DA COSTA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005); Especialista em Psicopedagogia com Ênfase em Neuroeducação pela Faculdade Faconnect (2024); Professora de Educação Infantil no CEMEI Jardim Dom José I – Raquel Trindade

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica sobre a Síndrome de Asperger que está dentro do grau Leve do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), o objetivo deste trabalho é apresentar o transtorno dentro de um breve histórico, descrever a Síndrome de Asperger e suas características, relacionando-a com o processo de aprendizagem e ensino. A sapiência acerca da síndrome no meio acadêmico se faz necessário, visto que uma formação docente continuada é sempre importante, pois poderá resultar em ações e mudanças pedagógicas e em um relacionamento social mais eficaz, com base nas informações e no entendimento sobre a patologia e sobre o aluno. O artigo relaciona algumas das definições da patologia por diferentes autores a fim de que a compreensão seja de maneira clara, almeja-se assim apresentar aos docentes e outros profissionais da área da educação o que é a Síndrome de Asperger e como se apresenta, bem como citar suas possíveis comorbidades e sua conexão com outras doenças. Ressalta também os desafios do diagnóstico, a necessidade da observação familiar e educador para que exista uma intervenção adequada com o propósito de proporcionar grande progresso social e acadêmico à criança.

Palavras-chave: Autismo; Asperger; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article presents a bibliographical survey on Asperger's Syndrome, which is within the Mild degree of Autism Spectrum Disorder (ASD). The aim of this work is to present the disorder within a brief history, describe Asperger's Syndrome and its characteristics, relating it to the learning and teaching

process. Knowledge about the syndrome in the academic environment is necessary, since continuing teacher training is always important, as it can result in pedagogical actions and changes and in a more effective social relationship, based on information and understanding about the pathology and the student. The article lists some of the definitions of the pathology by different authors so that understanding is clear, with the aim of introducing teachers and other education professionals to what Asperger's Syndrome is and how it presents itself, as well as mentioning its possible comorbidities and its connection with other illnesses. It also highlights the challenges of diagnosis, the need for family and educator observation so that there can be appropriate intervention with the aim of providing great social and academic progress for the child.

Keywords: Autism; Asperger's; Learning.

INTRODUÇÃO

O estudo apresentado foi desenvolvido a partir de revisões bibliográficas e busca descrever um breve histórico do autismo com foco na síndrome de asperger e como é possível que ela aprenda. É significativo conhecer o fato que a síndrome de asperger encontra-se dentro do transtorno do espectro do autismo (TEA) e todo autista é único, portanto o que pode funcionar para uma criança, poderá não funcionar para outra, dentro das adaptações curriculares e das maneiras de abordagem de um individuo ou seja da criança. Portanto é inevitável que, além de conhecer a síndrome, conhecer a criança, procurar desenvolver um a complexidade de ações, práticas pedagógicas e sociais para cada uma. Esta pesquisa tem como propósito colaborar com a ampliação do debate e possibilidades acerca das ações pedagógicas destinadas a crianças com asperger, comunicando com o movimento da educação com base perspectiva inclusiva e visando a construção de conhecimentos para formação de escolas públicas, inclusivas, laicas, democráticas e de qualidade equitativa.

De modo a aprimorar esta pesquisa, delineamos o seguinte objetivo geral: entender como ocorre o aprendizado de crianças com síndrome de Asperger. Para alcançar os objetivos apresentados, no capítulo 1 pesquisamos a descrição do que é transtorno do espectro autista (TEA) já que há vários tipos de autismo e a Síndrome de Asperger, entendida como um dos transtornos do espectro do autismo.

No capítulo 2 discorremos sobre a inserção e adaptação do estudante portador de síndrome de asperger relatando como ocorre sua aprendizagem, a importância da cooperação dos família res nesse processo e das dificuldades do diagnóstico tardio. Assim como embasados com alguns autores explicamos a dimensão no papel da escola na aprendizagem de educandos com Asperger na infância, assim como troca de conhecimento entre família, educadores e equipe de saúde mental é fundamental e deve se manter sempre ativa, posto que essas crianças podem e devem frequentar as escolas comuns como outros indivíduos neurotípicos.

DEFININDO AUTISMO E SÍNDROME DE ASPERGER

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) engloba distúrbios do desenvolvimento neurológico que podem ocorrer desde quando a criança nasce ou início da infância. O diagnóstico de alguns pacientes pode ser feito aos 18 meses, porém os sinais mais evidentes do TEA ocorrem por volta dos 2 ou 3 anos de idade. É um desarranjo neurológico caracterizado por comprometimento da interação social, ou seja, pela inabilidade de relacionar-se de forma habitual com outros indivíduos, bem como insuficiência de comunicação verbal e não verbal (monotonia e linguagem não usual com inversão de pronomes, tal como em certos casos, ecolalia) e padrões comportamentais restringidos e repetitivos (movimentos motores estereotipados de resistência à mudança)

Conforme Tiba (2019) é possível classificar o Transtorno Espectro do Autismo em três graus: leve, moderado ou severo, pois essa variação depende do quão é preciso do apoio de outras pessoas para a execução de tarefas básicas. Segundo a autora, um autista não apresenta, fisicamente, um aspecto diferenciado de outros indivíduos que apenas observando seu comportamento há a possibilidade de reparar no grau de autismo. Atualmente descobriu-se que existem vários tipos de autismo, e não apenas um como inicialmente acreditava-se e eles ocorrem por diversas combinações de fatores genéticos e ambientais. A denominação espectro significa a grande variedade de sintomas e graus de deficiências e habilidades desenvolvidas de pessoas para pessoas autistas. Por isso, cada criança autista se apresenta como sendo única, ou seja, não existem dois autistas iguais, cada um tem a sua particularidade, pode-se ter com grau de transtorno e habilidades diferentes (PFEIFFER, 2018).

Classificações de autismo: Autismo Infantil Precoce, Autismo Infantil, Autismo de Kanner, Autismo de Alto Funcionamento, Autismo Atípico, Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação, Transtorno Desintegrativo da Infância e a Síndrome de Asperger.

SÍNDROME DE ASPERGER (SA)

A síndrome de Asperger foi apresentada ao mundo pela psiquiatra britânica Lorna Wing na década de 1980. O termo deriva de um estudo de 1944 do médico Hans Asperger (novas evidências sobre sua história problemática foram recentemente reveladas e provocaram um grande debate).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a Síndrome de Asperger como um dos transtornos do espectro do autismo ou condições do TGD, as quais são um espectro de condições neurológicas que se caracterizam por dificuldades na sociabilidade, tal como na comunicação, além de interesses restritos e comportamentos repetitivos. O Transtorno do Espectro do Autismo começa na infância e se instala antes dos 3 anos, tem um andamento estável, sem agravamento da condição já existente ou deterioração do funcionamento mental e geralmente apresenta melhoras que resultam da maturação de vários sistemas do cérebro.

O autismo, incluindo a síndrome de Asperger, têm mais incidência do que a maioria das pessoas pensa. Segundo

o jornal El País, cerca de 1% da população mundial tem algum tipo de TEA, segundo dados dos Centros para o Controle e a Prevenção de Doenças do Governo dos Estados Unidos. E segundo a revista especializada Jama Pediatrics, mais de 3,5 milhões de norte-americanos têm autismo, enquanto no Reino Unido 604.000 pessoas são classificadas dentro desse espectro.

Estima-se que o Brasil tenha hoje cerca de 2 milhões de autistas. Aproximadamente 407 mil pessoas somente no estado de São Paulo. Os indivíduos portadores Asperger é oriunda de diversas nacionalidades e contextos culturais, religiosos e sociais, embora pareça afetar mais homens do que mulheres. Síndrome de Asperger (SA) é considerado um desarranjo neurobiológico do desenvolvimento caracterizada por dificuldades significativas em nível dos relacionamentos sociais e comunicabilidade não verbal, a par de interações e padrões comportamentais repetitivos e restritivos e está enquadrado dentro da categoria Transtornos do Neurodesenvolvimento, conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) A condição é uma perturbação do espectro autista (PEA), embora de menor gravidade por apresentar inteligência e linguagem relativamente normais. Embora não sejam sinais determinantes para qualificação médica, a descoordenação física e formas particulares de linguagem são recorrentes. Os sinais geralmente começam a manifestar-se antes dos dois anos de idade e em grande parte dessas conjunções acompanham a pessoa ao longo da sua existência.

Segundo Cumine et al (2006: 13-14), a síndrome de Asperger é definida pelas limitações tênues nas três áreas de desenvolvimento: interação social, comunicação em contextos sociais e imaginação social. Em conformidade com Willians & Wright (2008) a Síndrome de Asperger, conhecida também como, Transtorno de Asperger, refere-se

> Crianças e adolescentes que tem tal diagnóstico por demonstrarem distúrbios no âmbito social (predileção por fazer as atividades sozinhas, dificuldade em expressar e entender ideias e sentimento, pequena gama de interesses, uso de palavras peculiares para idade), interesses e atividades restringidas, porém não apresentam atraso na comunicação verbal, nem retardo mental e comumente tem perfis de inteligência média ou acima da média apesar de poderem apresentar dificuldades no processo de aprendizagem.

Gomes (2013) afirma que não há exames clínicos onde seja possível diagnosticar a Síndrome de Asperger, e sim que apenas é possível a identificação através de atenta investigação e análise de comportamentos.

O diagnóstico da Síndrome de Asperger tende a ser descoberto muito mais tarde do que o do autismo propriamente dito, no final da infância, na adolescência e inclusive em fase adulta, uma vez que o quadro é mais leve, podendo passar despercebido no início do desenvolvimento. As deficiências na comunicação social influenciam, sobremaneira, na interação com semelhantes pares e aumentam conforme as expectativas e exigências da idade (Frith, 2004).

A INCLUSÃO DO ALUNO COM SINDROME DE ASPERGER

ALUNO COM SÍNDROME DE ASPERGER E SUA APRENDIZAGEM.

O mais importante ponto inicial para ajudar os estudantes com SA a desenvolver sua potencialidade, efetivamente na escola é que o staff (todos que se comunicam com a criança) compreenda desordem de desenvolvimento que aquela criança tem e isso que a leva a comportar-se e a responder de forma diferente dos demais estudantes. Muito frequentemente, o comportamento dessas crianças é interpretado como emocional ou manipulativo ou alguns termos que confundem a forma como eles respondem diferentemente ao mundo e seus estímulos. Dessa compreensão segue que o staff da escola precisa individualizar a sua abordagem para cada uma dessas crianças; não funciona tratá-las do mesmo modo que os outros estudantes. (Bauer, 1995). Quando a Síndrome de Asperger é manifestada na criança, há uma grande dificuldade para lidar com múltiplas interações sociais e também com mudanças abruptas, em virtude que esses indivíduos precisam de uma rotina para se estabilizar e mantivessem calmos. O estudante acaba necessitando que as coisas sejam regradas e no seu tempo e no que se refere às atividades pedagógicas, para que haja um aprendizado considerável, é preciso que sejam diferenciadas e especificadas da maneira mais perceptível possível. Havendo uma rotina bem-organizada e ambiente facilitador, ou seja, calmo e de preferência sem ruídos e estímulo luminoso, pois esses alunos possuem sensibilidade aumentada aos estímulos visuais, sensoriais e auditivos - o próprio barulho de sua turma talvez lhe seja de grande incômodo. Essas crianças apresentam muita ansiedade e profundo conhecimento quando é algo que as interessam como, por exemplo: matemática, são capazes de resolver muitas contas, pois possuem afinidade com a área de exatas.

Além da escola, a participação da família torna se essencial que haja um bom desenvolvimento do aluno, estando presente para orientá-lo e o ajudar com as tarefas escolares em casa, ademais, é imprescindível que a família se mantenha informada do que irá acontecer para que haja melhor gerenciamento do seu tempo e assim suavizar o processo de mudança e novas situações.

Ao nos referirmos aos professores, é necessária a capacitação para trabalhar com os Asperger, é de primordial importância manter as linguagens simples e diretas, de forma clara e ritmo diminuído. Explicações devem ter um tom de voz contínuo, longo e sem quaisquer movimentações visuais, uma vez que atrapalham e aumentam a dispersão. Além disso, os professores devem estar cientes que a criança/aluno com Asperger têm dificuldade com certos conceitos e expressões faciais, portanto para que haja compreensão do aluno devemos ser específicos e claros ao fornecer algumas informações; o aluno muitas vezes não sabe como se comportar ao enfrentar alguma mudança, eles não conseguem entender como que as atividades que estavam previstas podem ser alteradas, remarcadas ou mesmo se canceladas, portanto devemos agir com paciência para tentar apaziguá-los, uma vez que, geralmente os certos acessos de raiva, de estresse ou ansiedade acontecem sem aviso ou sinal algum, isso acontece, pois esses alunos não sabem lidar ou reconhecer que estão alterados ou estressados. Assim como esses alunos têm certas características que mudam seu processo de aprendizagem, também tem características próprias, muitas vezes sendo considerados mini professores quando gostam de determinado assunto, pois se dedicam a aprender cada vez mais, portanto é um diferencial de aprendizagem levar conteúdo sobre aquilo que o mantém dedicado. Se o estudante (AS) gosta muito de algo específico, puxá-lo para esse lado o ajuda em sua alfabetização, pois as atividades serão realizadas com mais empenho e interesse. São recorrentes as crises de choro, sem qualquer aviso, pois como descrito previamente, os mesmos não

diferenciam e reconhecem direitos seus estados como, estar sensível, carente ou irritado.

É possível observar diferentes padrões comuns, tais como: mãos inquietas, levantar do lugar que estavam e andar sem parar, mexer ou esfregar as mãos no cabelo. Quando for necessária alguma modificação do ambiente e ou rotina, é importante ficar alerta com as situações em que o aluno fique inquieto e ansioso. As unidades de ensino devem funcionar de acordo com o tempo e o desenvolvimento deste aluno, devem compreender que devido a síndrome há a necessidade mais de tempo para efetuar alguns exercícios, demora mais para se organizarem os materiais e se orientarem durante qualquer mudanças e transições; é essencial ressaltar a importância de manter uma determinada rotina e organização do ambiente para que esteja de acordo com a criança. Quando há a imprevisibilidade de mudança, aumenta a ansiedade, fator que pode vir a alterar as emoções do aluno e vale salientar que caso a proposta pedagógica não esteja de acordo e a programação cheia de mudanças, é muito importante utilizar uma ferramenta de trabalho e comunicação com os pais, como uma agenda determinada.

Tentar evitar a luta de forças. Essas crianças frequentemente não entendem demonstrações rígidas e são teimosos se forçados. O seu comportamento pode ficar rapidamente fora de controle, e nesse ponto é normalmente melhor para o terapeuta interromper e deixar esfriar. É sempre preferível, se possível, antecipar essas situações e tomar ações preventivas para evitar a confrontação através de serenidade, negociação, apresentação de escolhas ou dispersão de atenção. (Bauer, 1995)

O PAPEL DA ESCOLA NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM ASPERGER

No que se refere ao ambiente escolar, os alunos com Asperger possuem muitas peculiaridades: comumente são vistos como problemáticos, uma vez que frequentemente não acatam as ordens e instruções dadas para as atividades pedagógicas, como os outros alunos; ao contrário, gostam de seguir os próprios interesses e comando nos afazeres, assim contrariando esforços dos docentes.

Podemos afirmar que as pessoas com SA:

> São pensadores visuais, que tendem a compreender melhor a imagem do que palavras. Assim, a fala do professor pode ser mais compreendida quando suplementada com recursos visuais, como slides, ilustrações no quadro, mapas conceituais ou objetos concretos. É interessante salientar que esses recursos devem auxiliar e não competir com as informações auditivas. Estas informações possibilitam, à (ao) professor entender o que ocorre com este aluno e que suas necessidades educacionais especiais são decorrentes destas diferenças que afetam as suas habilidades adaptativas, relacionais e a sua conduta. Com base nesse conhecimento, à (o) professor pode elaborar o seu planejamento: adaptando atividades, escolhendo estratégias, ofertando materiais, recursos adequados que favoreçam a aprendizagem significativa e também possibilite ao aluno lidar com as suas limitações,

> buscando assim alternativas para adaptarem-se aos ambientes, pessoas e situações (MOORE apud NUNES, 2011, p. 147) .

Os estudantes com Asperger precisam de artifícios extrínsecos a fim de conservar a organização intrínseca. Portanto, ao que se refere ao âmbito escolar, a agenda da escola, bem com sala de aula devem ser informadas e previsíveis para que os pais e criança possam se organizar internamente.
A abordagem da Síndrome de Asperger e de outras formas de autismo vai desde o diagnóstico até as condutas terapêuticas mais difíceis e custosas. Uma vez que os resultados são imprevisíveis, surgem apenas no médio e longo prazo e são dependentes do sucesso na abordagem familiar e interdisciplinar. Segundo Goodman (1987) a conduta terapêutica é composta pela redução das diferenças de características entre a criança e sua família, responsáveis e outros indivíduos a quem se relaciona.
Depois de um diagnóstico ser feito por um profissional, a psicoterapia deve ser iniciada, a fim de influenciar os padrões de resposta do comportamento, humor e emocionais daquela criança, assim proporcionando uma melhora nas condições de vida e nas relações sociais. A ação conjunta entre profissionais de educação e da psicologia é indispensável, já que a evolução da criança deve ser observada não somente em parâmetros clínicos, bem como em sua rotina de aprendizado. A troca de conhecimento entre família, educadores e o grupo saúde mental é fundamental e deve se manter sempre ativa, uma vez que essas crianças podem e devem frequentar as escolas comuns como outros indivíduos neurotípicos.

Segundo Goodman (1987), não há necessidade de Educação Especial para essa população, entretanto a avaliação educacional deve ser feita individualmente, considerando o estudante, suas necessidades e também a habilidade da equipe de ensino.

Ao que se refere a conjectura, Goodman (1987) diz que o papel social de ?mini professores? desses indivíduos pode ser continuado e atuar como fator positivo no âmbito profissional. A inserção ineficaz no contexto social, no que lhe concerne, pode acarretar prejuízos e levar a transtornos psicopatológicos, como crises de ansiedade.

O modelo de ensino comum em uma escola tem grandes colaborações para com a formação dessas crianças e sua inclusão na sociedade atual. Como afirma Vygotsky (1996), a aprendizagem se efetiva na relação que estabelecemos com nossos pares, no convívio com as diferenças humanas e na vivência em contextos que favorecem a aprendizagem.

Portanto, é necessário investir na escolarização desses alunos. Para isto, é necessário ter um olhar de crente em seus potenciais de aprendizagem e na quebra de estigmas (não fala, não interage, não se relaciona, não compreende)para com pessoas sindrômicas ou com necessidades específicas de aprendizagem e haja procura por atuais táticas de mediação para que assim, emerja seus potenciais
Perante ao evidenciado, compete ressaltar a importância identificação e conhecimento precoce da Síndrome de Asperger pelo educador, pois é um modificador no prognóstico do indivíduo portador de tais características. Apesar de ser um distúrbio ímpar, com identificação complexa, o agrupamento de informações clínico comportamentais dá margens para suspeita, a partir da qual devem ser analisadas todas as possibilidades de ações

pedagógicas/educacionais, para promover a inclusão da pessoa no cotidiano escolar. Esse trabalho precisa ser de caráter multidisciplinar e pluridisciplinar, a interpelação deve sempre visar a melhoria do bem-estar daquela população, em qualquer etapa de desenvolvimento. O prognóstico depende das características da integralidade do ser biopsicossocial, tal como meio em que está inserido e da participação de familiares, educadores e profissionais de saúde nesse processo.
É de suma importância que, profissionais da Educação saibam quais são e entendam as especificidades cognitivas-comportamentais da criança portadora de Asperger, pois assim poderão, finalmente, desenvolver ações que assegurem a aprendizagem, o convívio social, tanto quanto afetivo, diminuindo problemas apresentados por essa população no ambiente escolar e sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido apresentou um histórico sobre Autismo e Asperger, informou suas características, comorbidades e relação com outras patologias, características, proporcionando um breve esclarecimento e sugeriu algumas ações que podem ajudar portadores de Asperger na infância a se desenvolver. O artigo expôs a necessidade em se conhecer melhor a patologia, visto que existem dificuldades em diagnosticá-la, o que dificulta tanto o trabalho da educação, quanto da área da saúde com diversos profissionais. A SA apresenta-se também com comorbidades e pode estar relacionada com outras patologias, outra característica que pode levar profissionais da saúde especialistas a confundir a mesma com outras doenças. Ressaltou a importância de os profissionais da educação, a família compreender a criança e assim desenvolverem um tratamento eficaz, adequado, pois os alunos têm capacidade de se desenvolver, considerando que não apresentam um comprometimento grave, mas que necessitam de intervenção o quanto antes.
Não somente o TEA, como outras patologias estão dentro das escolas causando uma série de dúvidas e receio aos docentes, pois se baseiam muitas das vezes em comportamentos, seu diagnóstico é tardio e isso gera uma preocupação pois falta conhecimento adequado, muitas vezes essa criança demora a receber tratamento e o dano ou lacuna causada na vida social e acadêmica é grande. Ninguém compreende ou explica o porquê desse aluno não conseguir se relacionar ou aprender.

É de muita importância o estudo sobre as necessidades especiais que estão nas escolas e precisam ser trabalhadas de forma correta, com profissionais preparados e com apoio das famílias de maneira consciente, não somente docentes de salas regulares, como também os profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Psicopedagogas, Psicólogos e equipe pedagógica, a escola precisa se preparar e estudar de maneira contínua para atender essa clientela que busca uma inclusão verdadeira, de qualidade.···

REFERÊNCIAS

_____ SÍNDROME de Asperger. Versão CID-10:2010 <https://icd.who.int/browse10/2010/en#/F84.5> acesso em 20 de março de 2025.

BAUER, S. **Asperger Syndrome – trought the lifespan**. New York, The developmental unit, Genesee Hospital Rochester.1995.

SÍNDROME de Asperger e outros termos National Austistic Society Disponível em: <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/what-is-autism/asperger-syndrome> acesso 15 mar. 2025.

PFEIFFER. Marcus A. **O Autismo tem cura.** [online], 2018. Disponível em <https://www.amazon.com.br/Autismo-tem-cura-Marcus-Pfeiffer ebook/dp/B07C58WPJJ#> acesso 19 mar. 2025..

TIBA, Adrilene Braga. **Um olhar integrador na alfabetização de autistas** Revista Educar FCE ISSN 2447-7931 Faculdade Campos Elíseos, 2019 SP Disponível em: <https://www.fce.edu.br/pdf/Revista-Ed19-01_v2.pdf> Acesso 20 mar. 2025.

GOMES, M.C.C.; **Envolvimento familiar e autonomia na criança com Síndrome de Asperge**r. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti - Departamento de Educação Especial, Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, Porto – Pt, 2013. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/xmlui/bitstream/ handle/123456789/1257/PG-EE_2013CarmoGomes.pdf?sequence=1> Acesso 30 mar. 2025.

CUMINE, V., LEACH J., & STEVENSON G. **Compreender a Síndrome de Asperger – Guia Prático para Educadores.** Porto: Porto Editora2006)

GOODMAN, C. M. Asperger Syndrome: a case report. **Journal of Roy Col of Gen Pract**, London, n. 37, p. 414-415, 1987

JACOBSON J. W.; MULICK, J. A. System and cost research issues in treatments for people with autistic disorders. **J Autism Dev Disord**, New York, v. 30, n. 6, p. 585-593, Dec. 2000.

NUNES, D. ; ARAÚJO, E. Educando alunos com síndrome de Asperger: dicas de sala de aula. In: NUNES, Leila et al. (Org.). **Comunicar é preciso**: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011. v.1, p. 141-150.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WILLIANS, C.; WRIGHT, B.; **Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger**. São Paulo: M.Books, 2008.

A CONTRIBUIÇÃO DAS ARTES NOS ASPECTOS EMOCIONAIS E EDUCACIONAIS

THE CONTRIBUTION OF THE ARTS TO EMOTIONAL AND EDUCATIONAL ASPECTS

KATIA SELIGMAN MALIH

Graduação em Licenciatura em Letras Português e Inglês pela Unesp em dezembro de 2003. Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos em 20/12/2015 Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos em 27/08/2016. Especialista em Informática na Educação pelo Centro universitário Cidade Verde- Unicv em 11/03/2025.Professora de Ensino Fundamental e Médio- Inglês- na Emef Júlio Mesquita. Professora de Educação Básica-Língua Portuguesa na EE Solon Borges dos Reis.

RESUMO

Esse artigo vem buscar reflexões a respeito das contribuições das Artes no universo infantil. Ao aprender arte na escola, o jovem poderá integrar os múltiplos sentidos presentes na dimensão do concreto e do virtual, do sonho e da realidade. Tal integração é fundamental na construção da identidade e da consciência do jovem, que poderá assim compreender melhor sua inserção e participação na sociedade, tornando indivíduos menos violentos e conscientes do seu verdadeiro papel no mundo. No Brasil encontramos uma enorme variedade cultural, o que possibilita a melhor exploração das inúmeras formas de linguagens artísticas como fonte de aprendizado, não podendo a Arte ser ensinada do mesmo modo em todas as escolas.

Palavras-chave: Arte; educação; cultura.

ABSTRACT

This article seeks to reflect on the contributions of the arts in children's worlds. By learning art at school, young people will be able to integrate the multiple meanings present in the dimension of the concrete and the virtual, of dreams and reality. This integration is fundamental in building the identity and awareness of young people, who will then be able to better understand their insertion and

participation in society, becoming less violent individuals and aware of their true role in the world. Brazil has an enormous cultural variety, which makes it possible to better exploit the countless forms of artistic language as a source of learning, and Art cannot be taught in the same way in all schools.

Keywords: Art; education; culture.

INTRODUÇÃO

Atualmente tem sido crescente e evidente a ansiedade a respeito de assuntos culturais, sendo assim, a contribuição da Arte é fundamental durante o processo ensino aprendizagem, onde as crianças desenvolverão aspectos culturais e emocionais.

O ensino de Artes é abordado como uma disciplina que oferece ao aluno condições necessárias para compreensão do espaço em que vive e das diversas manifestações artísticas, contribuindo para os aspectos emocionais desses alunos.

De acordo com Goleman (1995, p.48):

> As pessoas com prática emocional bem desenvolvida têm mais probabilidade de sentirem-se satisfeitas e serem eficientes em suas vidas, dominando os hábitos mentais que fomentam sua produtividade; as que não conseguem exercer algum controle sobre a vida emocional travam batalhas internas que sabotam sua capacidade de se concentrar no trabalho e pensar com clareza.” (GOLEMAN 1995, p. 48)

Sendo assim, a Arte pode contribuir de uma forma significativa no desenvolvimento emocional das crianças, por meio de teatro, por exemplo ou de uma dança, entre outras Artes que despertam a criatividade e a expressão dessas crianças.

O comportamento da criança é diretamente influenciado por aquilo que presencia em casa e pelo que é ensinada como valores éticos e morais. Por isso o ensino de Artes é tão importante, proporcionando aprendizagens significativas que contribuirão para continuidade dos valores éticos e morais.

A arte pode assumir a forma de cinema, música, teatro e cultura pop , que visam entreter e fazer as pessoas felizes. Mas quando filmes, músicas ou peças são feitas para um público ou propósito específico, a arte começa a se diversificar. Filmes, por exemplo, podem ser feitos para espalhar a consciência ou a apreciação cultural. As músicas também podem ser compostas de maneira a despertar certas emoções, inspirar ou aumentar o moral das pessoas.

O fato de a arte estar bastante ligada à experiência humana não surpreende que sempre a tornemos parte de nossos modos de viver. É por isso que grupos indígenas antigos e atuais de todo o mundo têm um talento especial para misturar arte e seus artefatos ou rituais tradicionais sem que eles saibam, o que de fato é uma das razões fundamentais para a importância da arte.

A arte tem desempenhado um papel importante ao ajudar a combater a intolerância a diferentes culturas, racismo e outras formas de segregação social injusta. Com a imigração se tornando uma tendência crescente, espera-se que os países do mundo sejam mais tolerantes e aceitem aqueles que entram em suas fronteiras.

Por meio do ensino de Artes (Teatro, Dança, Expressão Corporal, Desenhos etc.), a criança descobre o mundo e organiza-se nele, estando livre para construir e reconstruir, num diálogo entre pensamento e sentimento.

A HISTÓRIA DA ARTE

A Arte sempre se fez presente na história da educação e as intenções para o seu ensino variaram de acordo com os princípios de cada época.

Desde os primórdios da civilização a Arte vem nos mostrando e contando como era a vida há alguns anos, por meio de desenhos nas cavernas, caças, teatros, danças, entre outros manifestos.

Segundo Lugão (2009 p.29-30):

> A função social da arte fica nítida à medida que ela transforma e nos traz o conhecimento do mundo, não um conhecimento abstrato, mas afetivo e real. [...] A criação artística é a necessidade humana de perceber e entender a representação da realidade humano-social, de expressar e objetivar significados e valores coletivos. [...]Por meio da arte o sujeito torna-se consciente de sua existência social como fruto 4 de diferentes práticas e relações sociais, e em determinado momento histórico (LUGÃO, 2009,p.29-30).

No Brasil as artes antigas são representadas e relacionadas aos índios trazidos pelos portugueses.

Os jesuítas designavam maior importância às “artes literárias”, e a utilização da música, canto coral, teatro e o ensino do latim. A educação jesuítica tinha a intenção de formar o aluno conforme sua condição social, e principalmente para as necessidades e interesses da igreja, não existindo uma organização de ensino como atualmente. O teatro, por exemplo, era voltado para religião, onde prevalecia o catolicismo e os jesuítas catequizavam os índios por meio de linguagens artísticas.

No início do período contemporâneo, com os neoclassicistas do final do século XVIII e começo do século XIX e com a expansão sem limites das cidades, dificultou que os artistas tivessem um estilo próprio.

De acordo com Gombrich (1999):

> Havia sempre retábulos a fazer, retratos a pintar; as pessoas queriam comprar quadros para seus salões, ou encomendavam, para suas residências de verão, decorações murais. O artista

> podia trabalhar em todas essas linhas de acordo com normas mais ou menos preestabelecidas: ele fornecia os artigos que o freguês esperava. (GOMBRICH, 1999, p. 501)

Os ideais de educação democrática no início do século XIX, aliados aos avanços da psicologia, culminaram no movimento da Escola Nova, que propôs uma mudança de foco nos princípios e no fazer pedagógico. A Escola Nova priorizava os interesses e necessidades do aluno, enfocando, principalmente, o seu processo de aprendizagem.

No século XX foram muitos os fatores sociais, educacionais e culturais a expandir no ensino da arte, iniciando o movimento modernista como a “Semana de Arte Moderna”, em 1922, tendo como objetivo mostrar as novas tendências artísticas que já vigoravam na Europa. No evento realizaram-se exposições contando com cerca de cem obras e três sessões literárias musicais.

Enquanto na educação a Escola Nova se contrapunha à Escola Tradicional, no campo da Arte, os modernistas chamavam à atenção para a Arte da criança.

Em 1971, o governo militar promulgou a Lei de Ensino, onde se organizava a educação escolar de níveis primário e médio do país, cria-se a Lei n° 5.692/71, que de acordo com esta nova política, a escola consiste apenas na formação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento do país. Entre essas modificações, a disciplina de música passou a integrar, juntamente com o teatro e as artes plásticas, a disciplina de Educação Artística.

Na década de 1980, formam-se movimentos contra ditadura militar, contribuindo para que os educadores conscientizassem de suas ações políticas, fortalecendo a tendência pedagógica sobre a qual a escola deveria trabalhar dentro de um contexto sociocultural, na qual fossem despertadas habilidades para que o aluno desenvolvesse seu lado crítico social e sua capacidade de interpretação de informações.

Podemos perceber que a linguagem artística se manifesta em vários momentos da História, desde a época das cavernas está presente na vida do ser humano, de acordo com sua cultura e sociedade.

A ARTE E SUA CONTRIBUIÇÃO NOS ASPECTOS EMOCIONAIS

Por meio das emoções provocadas é possível identificar uma obra de Arte, despertando sentimentos diferenciados em várias pessoas, cada uma com seu pensamento.

A Arte exerce um papel fundamental na educação, extremamente importante para a formação cultural, intelectual e até mesmo pessoal do ser humano, contribuindo em seus aspectos emocionais e ampliando a visão de mundo daqueles que tem a possibilidade de reconhecê-la.

Percebe-se que a Arte está interligada aos aspectos emocionais do ser humano, então é importante ressaltar que o professor deve ter um olhar crítico e atento aos seus alunos, que expressam seus sentimentos por meio das Artes.

Os alunos e os professores são sujeitos da aprendizagem. Sendo assim, é imprescindível a interação entre eles, onde criam e fazem juntos, estabelecendo uma parceria e convivência produtiva, acontecendo o desenvolvimento da criatividade.

Promover o desenvolvimento das habilidades socioemocionais significa realizar ações mediadoras intencionais para que o aluno construa vínculos saudáveis com os professores e com os colegas, e esse papel a Arte consegue desempenhar com êxito, por meio de Teatro, dança, desenhos, entre outras linguagens artísticas.

A socialização e a criatividade ajudam no processo ensino aprendizagem, dando imensas possibilidades da importância das Artes na educação.

A linguagem artística desenvolve a criança no meio social, gerando interação em várias áreas, autoestima, no processo motor, equilíbrio, entre outras.

Independentemente do seu papel dentro da sociedade, a Arte exerce forte atração sobre os seres humanos, fazendo mesmo que de forma inconsciente que nos relacionemos com ela, seja por meio do Teatro, da dança, ou qualquer outra manifestação artística.

O desenvolvimento de uma criança está muito além do que estamos habituados a ver. A criança não se desenvolve apenas em seus aspectos físicos e intelectuais, ela está em constante desenvolvimento. Cada etapa do crescimento de uma criança, ela apresenta um comportamento diferente, tanto o emocional, quanto o social e o intelectual.

Ao falarmos sobre afetividade logo pensamos em classificá-la como carinho, amor, ternura, alegria ou qualquer outro sentimento relacionado a emoções positivas, mas a afetividade também gera sentimentos negativos, como a raiva ou ansiedade.

De acordo com Galvão (2005):

> As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia, não são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. (GALVÃO, 2005, p.61).

Podemos incluir as contribuições das Artes para o desenvolvimento afetivo da criança, pois por meio dela, a criança passa ter mais condições e oportunidades de interagir com outras crianças.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA

Você já viu uma criança alisar a tinta fria com as duas mãos sobre uma folha de papel, puxando as pontas dos dedos através da tinta para fazer rabiscos? Ou observou uma criança colorindo espirais abundantes com giz de cera? Se sim, você viu a concentração no rosto dessas crianças e as expressões alegres da arte exploradas. Você testemunhou arte criativa em processo!

A maioria de nós sabe instintivamente que a arte é importante para o desenvolvimento das crianças; simplesmente acreditamos que é importante porque vimos as crianças profundamente envolvidas na arte. Mas além do que sentimos e acreditamos, há muitas informações sobre o porquê da arte ser importante no desenvolvimento das crianças, que são interessantes e úteis de se conhecer.

Criar arte expande a capacidade de uma criança interagir com o mundo à sua volta e fornece um novo conjunto de habilidades para autoexpressão e comunicação. A arte não apenas ajuda a desenvolver o lado direito do cérebro, mas também cultiva habilidades importantes que beneficiam o desenvolvimento da criança. Mas a arte vai muito além das estatísticas tangíveis medidas pelos estudos - pode se tornar um modo essencial de autoexpressão desinibida e espanto para uma criança.

A arte pode parecer divertida, mas você pode não perceber que a criança está realmente aprendendo muito explorando as artes e realizando atividades artísticas. As crianças ganharão habilidades de vida útil por meio da arte; portanto, incentive-os a serem criativos, e você verá rapidamente que elas estão adquirindo essas habilidades:

Habilidades de comunicação: Quando uma criança desenha uma imagem, pinta um retrato ou pendura botões em um móvel trêmulo, essa criança começa a se comunicar visualmente. Uma criança pode desenhar para documentar uma experiência real, como brincar no parque, liberar sentimentos de alegria pintando cores rodopiantes ou compartilhar uma experiência emocionalmente carregada, como a passagem de um ente querido pela arte. A arte vai além da linguagem verbal para comunicar sentimentos que não poderiam ser expressos de outra forma.

Habilidades de resolução de problemas: a educação artística fortalece as habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico. A experiência de tomar decisões e escolhas durante a criação da arte é transferida para outras partes da vida. Quando as crianças exploram ideias de arte, estão testando possibilidades e enfrentando desafios, como um cientista que experimenta e encontra soluções. A arte permite que as crianças façam suas próprias avaliações, enquanto também ensina que um problema pode ter mais de uma resposta. Em vez de seguir regras ou orientações específicas, o cérebro da criança se envolve na descoberta de "como" e "por quê". Mesmo ao experimentar ou aprender a lidar com materiais de arte de maneira eficaz, as crianças estão resolvendo desafios e criando novas maneiras de lidar com imprevistos resultados.

Habilidades sociais e emocionais: a arte ajuda as crianças a se entenderem e o controle que têm sobre seus esforços. Através da arte, eles também praticam compartilhar e revezar-se, bem como apreciar os esforços uns dos outros. A arte promove a saúde mental positiva, permitindo que a

criança mostre singularidade individual, bem como sucesso e realização, tudo parte de um autoconceito positivo.

Habilidades motoras finas: As habilidades motoras finas permitem que uma criança faça coisas como virar delicadamente a página de um livro ou preencher uma folha de papel com palavras escritas. Segurando um pincel para fazer as marcas desejadas, cortando papel com tesoura em formas definidas, desenhando com um giz de cera ou espremendo cola de uma garrafa de maneira controlada, tudo isso ajuda a desenvolver as habilidades motoras finas de uma criança e o controle de materiais.

Aprendizagem visual: desenhar, esculpir com argila e enfiar contas em uma corda desenvolve habilidades visuais-espaciais, mais importantes do que nunca.

Autoexpressão e criatividade: quando as crianças são incentivadas a se expressar e a correr riscos na criação de arte, elas desenvolvem um senso de inovação que será importante na vida adulta. As crianças se expressam por meio da arte em um nível fundamental. Às vezes, sua obra de arte é a manifestação dessa expressão, mas com mais frequência o processo físico de criação é a expressão. Criar arte permite que as crianças trabalhem com sentimentos e emoções, e se referir a uma obra de arte finalizada ajuda a criança a falar sobre sentimentos de uma maneira nova e significativa. A arte também desenvolve a criatividade de uma criança. Em vez de lhe dizerem o que fazer, as respostas e instruções vêm da criança. A arte é uma experiência que requer pensamento livre, experimentação e análise - tudo parte da criatividade.

É importante, no entanto, separar a noção de "talento" de "criatividade" - uma criança não precisa criar uma obra-prima para ter uma experiência artística significativa. A arte é um processo, não um produto. É tentador querer que a arte seja perfeita para provar que as crianças são bem-sucedidas e estão no caminho certo. No que diz respeito à arte, é o processo de criar - explorar, descobrir e experimentar - que tem o maior valor. Por meio da autoexpressão e criatividade, as habilidades das crianças se desenvolverão naturalmente e sua capacidade de criar aumentará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a educação por meio da Arte contribui no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da espontaneidade.

Ao adquirir interesse pela Arte os indivíduos se tornam mais críticos e reflexivos.

O Ensino das Artes tem como propósito proporcionar possibilidades na vida das crianças, e deve ser percebido como forma de construção do conhecimento, de compreensão do mundo e exteriorização de sentimentos.

As Artes são manifestas em diversas formas e a criança expressa-se com sua visão de mundo e com isso desenvolve-se nas dimensões afetiva, motora e cognitiva, utilizando as diferentes linguagens artísticas.

As Artes contribuem para o desenvolvimento da motricidade infantil e de outros conteúdos trabalhados em sala de aula que irão refletir, futuramente, na vida pessoal, escolar e profissional do indivíduo.

O contato com linguagens artísticas, não significa que as crianças se apropriem inteiramente do sistema formal existente nelas, pois o acesso às representações e aos usos de linguagens oferece às crianças aprendizados necessários ao futuro entendimento das regras de organização que orientam as representações.

Conclui-se então que as Artes, proporcionando um contato direto com nossos sentimentos, despertando no indivíduo maior atenção ao seu processo de lidar com as emoções, buscando uma aprendizagem na qual o aluno considere o objeto de estudo como algo significativo e importante para a sua vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Volume 6 - Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Volume 6 - Brasília: MEC/SEF, 1997.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOLEMAN Daniel. **Trabalhando com a Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

LUGÃO; Káthia Gomes. **O Ensino da Arte no Desenvolvimento Integral do Indivíduo Conhecer a Si Próprio**. Rio de Janeiro, 2009. 58 f. Monografia (Pós-Graduação em “Lato Sensu”). Universidade Candido Mendes. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C203672.pdf Acesso em: 2 jan.2025.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola.** Porto Alegre: Kuarup, 1988.

A INFLUÊNCIA MIGRANTE SOBRE BAIRROS DE SÃO PAULO

MIGRANT INFLUENCE ON SÃO PAULO NEIGHBORHOODS

KELLY MARIA GONÇALVES DE ANDRADE RAVELHA
Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade UNIRP– Centro Universitário de Rio Preto. (2006); Graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Uni-CV– Universidade de Cabo Verde (2025); Especialista em Aquisição da Linguagem Escrita pela Faculdade FACERES– Faculdade Ceres (2008); Especialista em Psicopedagogia e Neurociência pela Universidade UNIP (2020); – Professora de Ensino Fundamental I – Polivalente – na EMEF Profª. Célia Regina Lekevicius Consolin.

RESUMO

A cidade de São Paulo tem recebido e acolhido várias comunidades migrantes, que visam melhorar de vida ou buscar refúgio. Assim, a diversidade cultural que compõem o território é evidente e pode ser notada pela infraestrutura, gastronomia e diversas tradições, fazendo da cidade um local de encontro para os mais diversos povos e suas tradições, e assim fomentando o respeito à diversidade e as mais significativas contribuições à formação cultural da cidade.

Palavras-chave: Diversidade; Territórios; São Paulo; Aprendizagem Cultural; Migrantes e Cultura.

ABSTRACT

The city of São Paulo has received and welcomed several migrant communities seeking to improve their lives or seek refuge. Thus, the cultural diversity that makes up the territory is evident and can be seen in the infrastructure, gastronomy and diverse traditions, making the city a meeting place for the most diverse peoples and their traditions, and thus fostering respect for diversity and the most significant contributions to the cultural formation of the city.

Keywords: Diversity; Territories; São Paulo; Cultural Learning; Migrants and Culture.

INTRODUÇÃO

A cidade de São Paulo é um dos maiores polos de imigração do Brasil, abrigando diversas comunidades de estrangeiros que, ao longo dos séculos, moldaram sua cultura, economia e estrutura urbana. Desde o final do século XIX, com a chegada massiva de europeus, asiáticos e latino-americanos, a capital paulista se tornou um mosaico cultural, onde diferentes etnias contribuíram para a formação de bairros caracterizados por tradições, hábitos e formas de organização social próprias. A presença imigrante é visível na arquitetura, no comércio, na gastronomia e nas festividades locais, sendo um fator essencial para compreender a dinâmica urbana da cidade (SANTOS & OLIVEIRA, 2019).

A influência dos imigrantes na formação dos bairros de São Paulo pode ser observada em regiões como a Liberdade, tradicional reduto da comunidade japonesa; o Bixiga, marcado pela forte presença italiana; e o Bom Retiro, que passou por sucessivas ondas migratórias, recebendo judeus, gregos, coreanos e bolivianos ao longo do tempo. Cada uma dessas comunidades trouxe consigo costumes, práticas comerciais e modos de vida que foram incorporados à identidade paulistana, transformando a paisagem urbana e criando espaços onde diferentes culturas coexistem e interagem diariamente (FERREIRA, 2021).

Além do impacto cultural, os imigrantes também desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento econômico da cidade, contribuindo para setores como o comércio, a indústria têxtil, a gastronomia e os serviços. Pequenos negócios familiares, feiras tradicionais e centros comerciais especializados surgiram como resultado do empreendedorismo imigrante, tornando-se referências em suas respectivas áreas. A Rua 25 de Março, por exemplo, é um dos maiores centros de comércio popular do Brasil, impulsionado pela presença de árabes, chineses e judeus. Já os restaurantes e pastelarias da Liberdade são símbolos da culinária asiática no país, atraindo turistas e moradores de diferentes origens (COSTA & ALMEIDA, 2020).

Diante da importância dos imigrantes na configuração social e espacial de São Paulo, este estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: **Como a presença imigrante influenciou a estrutura urbana e a identidade cultural dos bairros paulistanos? O objetivo deste artigo é analisar as transformações urbanas e sociais impulsionadas pela imigração, destacando o papel dos imigrantes na formação dos bairros, na economia local e na diversidade cultural da cidade**.

A INFLUÊNCIA DE IMIGRANTES SOBRE BAIRROS DE SÃO PAULO

A imigração foi um dos principais fatores que contribuíram para a formação e desenvolvimento dos bairros de São Paulo, moldando sua identidade cultural, econômica e social. Desde o final do século XIX, fluxos migratórios provenientes da Europa, Ásia e América Latina estabeleceram comunidades que influenciaram diretamente a configuração espacial da cidade. Bairros como Liberdade, Bixiga e Bom Retiro emergiram como espaços marcados por culturas específicas, refletindo a diversidade étnica da metrópole. Segundo Pereira e Oliveira (2021), a chegada de imigrantes não apenas supriu a demanda por mão de obra na indústria e no comércio, mas também criou novos hábitos, costumes e manifestações culturais que permanecem enraizados até os dias atuais.

A estruturação dos bairros paulistanos sob influência imigrante não se deu de maneira homogênea, mas sim de forma segmentada, acompanhando a adaptação dos grupos às condições urbanas e econômicas. Comunidades como a japonesa e a italiana desenvolveram suas próprias dinâmicas de ocupação, criando redes de sociabilidade que reforçam a manutenção de suas tradições. O bairro do Bixiga, por exemplo, tornou-se um dos símbolos da cultura italiana na cidade, com suas cantinas tradicionais e festas populares. De acordo com Almeida e Costa (2020), essa segmentação foi impulsionada tanto pela necessidade de preservação cultural quanto por fatores socioeconômicos, uma vez que muitos imigrantes encontravam dificuldades na integração com a população local e optaram por viver próximos a seus conterrâneos.

A influência econômica dos imigrantes é outro aspecto fundamental para a compreensão da evolução dos bairros paulistanos. Pequenos comércios familiares, feiras e centros especializados emergiram como estratégias de sustento e mobilidade social dessas comunidades. A Rua 25 de Março, conhecida por sua intensa atividade comercial, teve grande parte de seu crescimento atrelado à presença de sírios e libaneses que trouxeram o comércio atacadista como principal atividade econômica. Estudos realizados por Ferreira et al. (2019) demonstram que a forte participação imigrante na economia paulistana resultou na criação de polos comerciais temáticos, que até hoje desempenham papel relevante na dinâmica urbana e no turismo da cidade.

Outro fator determinante na influência dos imigrantes sobre os bairros de São Paulo foi a sua participação na formação das políticas de ocupação do solo e urbanização da cidade. A expansão da malha urbana, a verticalização e a construção de espaços de convivência coletiva tiveram forte impacto nas comunidades migrantes, que se adaptaram às transformações, mas também deixaram marcas na paisagem. Segundo Santos e Ribeiro (2022), muitas dessas comunidades tiveram que lidar com processos de gentrificação, que deslocaram parte da população tradicional de determinados bairros para dar espaço a empreendimentos imobiliários de alto padrão. Essas transformações alteraram a configuração de áreas historicamente imigrantes, levando a novas formas de resistência e adaptação cultural.

Assim, a presença imigrante em São Paulo é um fenômeno que vai além da contribuição econômica e cultural, influenciando a dinâmica urbana, os processos de formação de identidade e a organização dos espaços na cidade. A interação entre diferentes grupos populacionais e a forma como suas

heranças foram absorvidas pelo cotidiano paulistano refletem um processo contínuo de transformação. Como ressaltam Lima e Martins (2023), a influência dos imigrantes sobre os bairros de São Paulo não se limita ao passado, mas continua sendo um fator essencial para o entendimento da cidade no presente e na projeção de seu futuro.

Além disso, reconhecer a riqueza e a diversidade cultural que caracterizam a cidade, torna-se um instrumento crucial na luta contra várias formas de preconceito.

Pensando nisso, o trabalho desenvolvido pela autora no Projeto "Êh, São Paulo" com o 2º ano do Ensino Fundamental I em um Colégio da Rede Privada de Ensino da cidade de São Paulo, foi incrivelmente valioso através do mesmo os estudantes demonstraram grande interesse em adquirir novos saberes. Pediram às suas famílias que os levassem a explorarem diversos bairros de São Paulo. Depois disso, trouxeram várias recordações em formato de vídeos e fotografias das influências migrante de alguns bairros que puderam conhecer como por exemplo, comendo comidas típicas e/ou dançando danças tradicionais, e trajados com roupas típicas como na visita de um estudante ao bairro da Liberdade ao qual ele e sua família se vestiram com kimonos e seguravam espadas de Samurais ou durante a visita a uma festa típica da cultura alemã no bairro do Brooklin, localizado na zona sul da cidade de São Paulo.

[Figura 1: Imagem da estudante Isabella, filha da autora, visitando o bairro Brooklin e imergindo na cultura alemã antes da apresentação na escola];

Fonte:Arquivo pessoal, 2018.

[Figura 2: Imagens da estudante Isabella, encantada com uma dança típica alemã, a Schuhplattler.]

Fonte:Arquivo pessoal, 2018.

[Figura 3: Imagens da estudante Isabella, se produzindo com chapéus típicos da cultura alemã.]

Fonte:Arquivo pessoal, 2018.

Com tudo isso, é crucial enfatizar que pesquisas realizadas nas escolas, em especial sobre a temática migração e territórios, ajudaram os estudantes a se sentirem pertencentes aos seus territórios, tornando assim o trabalho pedagógico abrangente e contextualizado nas mais variadas realidades, permitindo que os estudantes se sintam integrados e protagonistas de seu próprio aprendizado.

Além disso, quando o professor promove atividades significativas e que fazem parte do cotidiano dos estudantes, por meio de diversas fontes de informação como por exemplo a leitura de fotografias, de

textos, de objetos, mapas, músicas, filmes entre outros. Mesmo que não tenha uso didático, cabe ao professor didatizar para que tenham uma função social.

Assim, valorizar, levantar e analisar os conhecimentos prévios do estudante para intervir, problematizar e contribuir para o aprendizado reflexivo e avaliar como ele consegue resolver os problemas e desenvolver o pensamento crítico para ser capaz de transformar a realidade.

Na atualidade, os estudantes estão inseridos em diversas tecnologias da informação como o jornal, a fotografia, o rádio, o cinema, a televisão, o vídeo e a divulgação da arte e eles podem contribuir na história do tema estudado. Além disso, em museus virtuais ou não é possível ter acesso a muitos materiais de pesquisa e São Paulo conta com uma variada documentação de fácil acesso a todos.

Na Rede Pública de Ensino, o livro denominado Currículo da Cidade São Paulo ressalta a importância de os educadores conhecerem as orientações acerca da temática para enriquecer suas aulas de história. O professor por meio de questionamentos deve instigar os estudantes para que formulem hipóteses sem a preocupação de respostas certas. Então, ao realizar perguntas pertinentes o professor poderá ampliar os conhecimentos e desenvolver uma aprendizagem mais significativa.

Infere-se que toda a pluralidade cultural vista na cidade de São Paulo, contribui para a vivência rica que valorize uma sociedade única que está sempre em busca de uma vida melhor e contribui para que todos se sintam pertencentes ao lugar de vivência e aprendam assim a respeitar as diversas culturas que formam a sociedade paulistana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A influência dos imigrantes na formação dos bairros de São Paulo é um processo contínuo que vai além da ocupação territorial, refletindo-se na cultura, economia e na própria identidade da cidade. Desde a chegada dos primeiros fluxos migratórios no final do século XIX, esses grupos trouxeram consigo hábitos, tradições e modos de vida que se entrelaçaram à dinâmica urbana paulistana. A configuração espacial de bairros como Liberdade, Bixiga e Bom Retiro demonstra como a presença imigrante ajudou a moldar não apenas a arquitetura e a estrutura comercial dessas regiões, mas também as relações sociais e a diversidade cultural da metrópole. Hoje, esses espaços continuam a se transformar, absorvendo novos imigrantes e mantendo-se como centros multiculturais que enriquecem a identidade paulistana.

Além do aspecto cultural, a influência dos imigrantes na economia da cidade é evidente na criação de polos comerciais, na disseminação do empreendedorismo e na diversificação das atividades produtivas. Os pequenos negócios familiares, os mercados especializados e as feiras típicas são exemplos de como os imigrantes impulsionaram setores estratégicos e contribuíram para a economia

local. Mesmo com os desafios enfrentados, como a segregação espacial e os processos de gentrificação, esses grupos foram fundamentais para o crescimento econômico da capital paulista.

A continuidade dessa influência pode ser observada no fortalecimento de novas comunidades imigrantes, que seguem transformando a paisagem urbana e a dinâmica do trabalho na cidade.

O bairro da Liberdade por exemplo valoriza a arquitetura japonesa, mas esse bairro localizado na região central da cidade, também teve muita influência de imigrantes negros, cineses e coreanos. Sendo assim, a gastronomia é muito presente na feira gastronômica que ocorre lá, e por meio de diversos comércios que compõem todo o bairro.

Em contraste com o bairro da Liberdade temos o bairro de Itaquera zona leste é possível conhecer um dos parques mais famosos da cidade, o Parque do Carmo que é um parque florestal com mais de 1.500.000m², sendo o considerado o segundo maior parque urbano da cidade e lá também está presente um pouco da cultura japonesa com o segundo maior bosque de cerejeiras do mudo.

A cerejeira é conhecida no Japão como sakura e é uma árvore muito representativa para os japoneses. Assim como a comunidade japonesa, os brasileiros aprenderam a contemplar toda a beleza do desabrochar das cerejeiras em visitas ao Parque do Carmo. Com a imigração japonesa em meados do século XX, as cerejeiras teriam chegado ao Brasil.

O bairro Moema na zona sul, situado ao lado do Parque Ibirapuera, localiza-se na praça Cidade de Milão.

O Parque do Ibirapuera, maior parque da cidade de São Paulo com 1.500.000m², é possível avistar seu lindo pôr do sol do da praça de Milão, nesta praça há uma fonte inspirada nas belíssimas fontes italianas. Dentro do Parque também existe um pavilhão que foi inspirado no pavilhão de Veneza e é onde conhecemos como pavilhão da Bienal.

Pensando nisso, os educadores podem elaborar nas escolas projetos que valorizem a importância em salientar as influências dos imigrantes nacionais e internacionais na formação de uma metrópole como a da cidade de São Paulo.

Com isso, estudantes podem emergir-se nas mais diversas culturas e com isso aprender a ser, saber, conviver e conhecer as diversidades e culturais que compõem a miscigenação de nosso país e com isso sentir-se pertencentes ao seu território e reconhecer enquanto parte fundamental de toda a estrutura.

Diante desse cenário, é inegável que os imigrantes desempenharam e continuam a desempenhar um papel essencial na construção dos bairros de São Paulo. Suas contribuições ultrapassam a questão territorial e impactam diretamente no modo de vida, na organização social e na economia da cidade. A constante adaptação dos bairros à chegada de novos grupos migratórios demonstra a resiliência e a capacidade de integração dessas comunidades, garantindo que a diversidade cultural permaneça um dos maiores patrimônios de São Paulo. Dessa forma, compreender essa influência é fundamental para refletir sobre o futuro da cidade e as políticas públicas voltadas para a inclusão e preservação da riqueza cultural trazida pelos imigrantes, pois as áreas de lazeres em espaços verdes em cidades

são de grande importância para a concretude de veículos afetivos e de interação entre povos de diversas parte do país e de países.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. R.; COSTA, M. P. **Segmentação espacial e identidade cultural: o papel da imigração na formação dos bairros paulistanos.** Revista de Geografia Urbana, v. 17, n. 3, p. 88-102, 2020.

COSTA, R. P.; ALMEIDA, F. G. **Comércio e imigração: o impacto das comunidades estrangeiras na economia paulistana.** Revista Brasileira de Estudos Urbanos, v. 15, n. 2, p. 87-101, 2020.

FERREIRA, L. M.; PEREIRA, S. A.; OLIVEIRA, T. R. **A economia imigrante e a criação de polos comerciais em São Paulo.** Estudos Socioeconômicos, v. 21, n. 2, p. 112-127, 2019.

FERREIRA, M. L. **São Paulo multicultural: a influência dos imigrantes na configuração dos bairros da cidade.** Revista de Geografia Urbana, v. 22, n. 1, p. 112-127, 2021.

LIMA, R. C.; MARTINS, V. A. **Imigração e urbanização: impactos da diversidade cultural na configuração dos bairros paulistanos.** Revista Brasileira de Estudos Urbanos, v. 26, n. 1, p. 55-70, 2023.

PEREIRA, G. A.; OLIVEIRA, H. F. **A influência da imigração na identidade cultural paulistana.** Revista Brasileira de Geografia, v. 22, n. 4, p. 144-159, 2021.

SANTOS, J. P.; OLIVEIRA, T. M. **Imigração e identidade cultural: um estudo sobre as comunidades estrangeiras em São Paulo.** Estudos Geográficos, v. 18, n. 3, p. 144-160, 2019.

SANTOS, P. R.; RIBEIRO, C. L. **Gentrificação e as novas dinâmicas dos bairros imigrantes em São Paulo.** Estudos Urbanos e Planejamento, v. 19, n. 2, p. 99-115, 2022.

PIEDADE, Amir. **São Paulo: de colina a cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 2009.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: História. – 2. ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade**: História. – 2. ed. -- São Paulo: SME / COPED, 2019.

Figura 1: Arquivo pessoal, Acesso em 15 fev. 2025.

Figura 2: Arquivo pessoal, Acesso em 15 fev. 2025.

Figura 3: Arquivo pessoal, Acesso em 15 fev. 2025.

A IMPORTÂNCIA DE DIÁLOGOS COLETIVOS MEDIADOS PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

THE IMPORTANCE OF MEDIATED COLLECTIVE DIALOGUES FOR RESOLVING CONFLICTS IN EARLY PRIMARY EDUCATION

LETICIA DE OLIVEIRA MATIAS
Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Anhembi Morumbi (2021) e Licenciatura em Matemática pela Faculdades Metropolitanas Unidas (2019); Especialista em Neurociência Aplicada a Educação pela Faculdades Metropolitanas Unidas (2020) e Psicopedagogia Educacional pela Universidade Anhembi Morumbi (2023); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Paulo Nogueira Filho.

RESUMO

A resolução de conflitos nas escolas é um desafio constante para professores e comunidade escolar, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Encontrar métodos e estratégias eficazes para gerenciar essas situações é crucial para gerar um ambiente escolar mais equilibrado e colaborativo. Neste sentido, este artigo explora a mediação dialógica como uma abordagem pedagógica importante na gestão de conflitos e no fortalecimento das relações entre os alunos e a comunidade escolar. Por meio de uma revisão da literatura, analisa-se como os diálogos coletivos mediados podem ajudar no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, promovendo empatia, respeito e cooperação no ambiente escolar. Ao incentivar a escuta ativa e a argumentação respeitosa, essa abordagem contribui para a criação de uma cultura de paz e para a valorização das diferentes perspectivas, preparando os alunos para resolver conflitos de forma construtiva e mais autônoma. Além disso, observa-se que a mediação dialógica não apenas melhora as interações escolares, mas também auxilia na formação de cidadãos mais críticos, reflexivos e engajados. A inclusão dessa prática no cotidiano escolar permite que os alunos reconheçam a importância do diálogo como uma ferramenta fundamental para a convivência social e a resolução de problemas e conflitos.

Palavras-chave: Resolução de Conflitos; Ensino Fundamental; Mediação Pedagógica; Diálogo Coletivo; Habilidades Socioemocionais.

ABSTRACT

Conflict resolution in schools is a constant challenge for teachers and the school community, especially in the early years of elementary school. Finding effective methods and strategies to manage these situations is crucial to generating a more balanced and collaborative school environment. In this sense, this article explores dialogic mediation as an important pedagogical approach to managing conflicts and strengthening relationships between students and the school community. Through a literature review, it analyzes how mediated collective dialogues can help develop socio-emotional skills, promoting empathy, respect and cooperation in the school environment. By encouraging active listening and respectful argumentation, this approach contributes to creating a culture of peace and valuing different perspectives, preparing students to resolve conflicts constructively and more autonomously. Furthermore, it can be seen that dialogic mediation not only improves school interactions, but also helps to form more critical, reflective and engaged citizens. The inclusion of this practice in everyday school life allows students to recognize the importance of dialogue as a fundamental tool for social coexistence and the resolution of problems and conflicts.

Keywords: Conflict Resolution; Elementary School; Pedagogical Mediation; Collective Dialogue; Socio-emotional Skills.

INTRODUÇÃO

O cotidiano escolar é caracterizado por interações diárias entre alunos, professores e demais profissionais da educação, configurando um ambiente rico em trocas sociais e aprendizados. No entanto, nesse contexto, os conflitos emergem de maneira natural, seja por divergências de opinião, disputas interpessoais ou dificuldades no convívio. Quando não são olhados com compreensão e trabalhados, esses conflitos podem gerar impactos negativos no ambiente escolar, prejudicando o aprendizado, a convivência entre os alunos e a própria atuação dos docentes. Dessa forma, torna-se fundamental a aplicação de práticas pedagógicas que incentivem o diálogo, contribuindo para um clima escolar mais harmonioso e inclusivo.

A mediação através de diálogos coletivos surge como uma abordagem essencial para lidar com essas situações, promovendo um espaço seguro para que os estudantes expressem suas opiniões, desenvolvam a escuta ativa e aprendam a argumentar de maneira respeitosa. Essa prática não apenas favorece a resolução de conflitos de forma pacífica, mas também potencializa o desenvolvimento das competências socioemocionais, como a empatia, a autorregulação emocional e a cooperação. Ao integrar essa estratégia ao cotidiano escolar, os professores atuam como facilitadores do diálogo, incentivando os alunos a refletirem sobre suas ações e a encontrarem soluções para as situações de conflito de maneira colaborativa.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar a importância dos diálogos coletivos mediados no Ensino Fundamental Anos Iniciais, enfatizando sua influência no desenvolvimento das competências socioemocionais e na construção de um ambiente escolar mais cooperativo e respeitoso. Tomando-se por base uma revisão de literatura, busca-se compreender de

que maneira essa estratégia pode ser implementada de forma eficaz, favorecendo a formação integral dos estudantes e fortalecendo a cultura do respeito e da valorização da diversidade nas escolas.

2. MEDIAÇÃO DIALÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE ESCOLAR HARMÔNICO

A mediação dialógica no ambiente escolar desempenha um papel essencial na construção de relações mais harmônicas entre os alunos, favorecendo a convivência e reduzindo conflitos. A escola é um espaço social dinâmico, onde diferentes perspectivas, valores e comportamentos coexistem, tornando inevitáveis os desentendimentos. No entanto, quando as divergências não são adequadamente geridas, podem resultar em tensões que afetam o bem-estar dos estudantes e o próprio processo de ensino-aprendizagem. A mediação dialógica surge como uma estratégia eficaz para transformar esses momentos de conflito em oportunidades de crescimento, promovendo um ambiente mais cooperativo e respeitoso (OLIVEIRA et al., 2024).

O diálogo estruturado, quando mediado de forma intencional e orientada por princípios pedagógicos, contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais fundamentais para a convivência escolar. A prática do diálogo não apenas permite a resolução de conflitos de maneira pacífica, mas também fortalece a escuta ativa, a empatia e a capacidade argumentativa dos alunos. Ao proporcionar um espaço seguro para a expressão de sentimentos e opiniões, a mediação dialógica estimula a valorização da diversidade e o respeito às diferenças, fatores essenciais para a formação cidadã e para a consolidação de uma cultura de paz dentro do ambiente escolar (VARGAS, 2022).

A atuação do professor como mediador é um fator determinante para o sucesso dessa abordagem, uma vez que ele desempenha um papel facilitador na construção de um clima escolar mais acolhedor. O docente, ao intermediar os diálogos, pode ajudar os estudantes a reformularem suas percepções sobre os conflitos, encorajando-os a buscar soluções colaborativas. Essa prática não apenas minimiza episódios de violência e hostilidade, mas também fortalece os laços entre os alunos, promovendo um senso de comunidade e pertencimento dentro da escola. Dessa forma, o ambiente escolar passa a ser um espaço de aprendizado não apenas acadêmico, mas também de desenvolvimento humano e social (OLIVEIRA et al., 2024).

> A mediação dialógica no contexto escolar proporciona um ambiente seguro para que os alunos expressem suas ideias e sentimentos. Quando conduzida de maneira estruturada, essa abordagem possibilita a construção de uma cultura de paz, incentivando a escuta ativa e a resolução pacífica de divergências (OLIVEIRA et al., 2024, p. 26).

A mediação dialógica, além de auxiliar na resolução de conflitos cotidianos, também tem impactos positivos no desempenho acadêmico dos alunos. Em um ambiente mais tranquilo e

respeitoso, os estudantes se sentem mais motivados e seguros para participar das atividades escolares, favorecendo sua concentração e engajamento nas práticas pedagógicas. A convivência harmoniosa estimula a cooperação, tornando o processo de ensino mais dinâmico e participativo. Ao integrar essa abordagem ao cotidiano escolar, a escola cumpre seu papel social de formar indivíduos preparados para lidar com desafios interpessoais, promovendo relações mais saudáveis dentro e fora da instituição de ensino (VARGAS, 2022).

O investimento na mediação dialógica como estratégia educacional exige, no entanto, o comprometimento da gestão escolar e a capacitação contínua dos professores. Para que essa prática seja efetiva, é fundamental que os educadores sejam preparados para atuar como facilitadores do diálogo, utilizando técnicas que incentivem a comunicação assertiva e a construção coletiva de soluções. O estímulo à participação ativa dos alunos no processo de mediação fortalece sua autonomia e responsabilidade, tornando-os agentes na resolução de conflitos e na promoção de um ambiente escolar mais equilibrado e colaborativo (OLIVEIRA et al., 2024).

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO

A mediação de conflitos na educação baseia-se em pressupostos teóricos que enfatizam a interação social como elemento central no desenvolvimento humano. Vygotsky argumenta que o aprendizado ocorre por meio da mediação do outro, destacando o papel das interações interpessoais na construção do conhecimento. Quando aplicada ao contexto escolar, essa perspectiva sugere que a mediação de conflitos não é apenas um meio de resolver divergências, mas também uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A escola, como espaço de socialização, deve promover práticas que incentivem o diálogo, a cooperação e a empatia, criando um ambiente que favoreça o aprendizado coletivo e o respeito mútuo (SOUZA, 2020).

A abordagem freireana também oferece uma contribuição significativa para a mediação de conflitos na educação, visto que enfatiza a importância do diálogo na formação crítica dos indivíduos. Para Freire, o processo educativo deve ser pautado pela comunicação aberta e pela valorização da voz dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a mediação de conflitos no ambiente escolar não se restringe à resolução de desentendimentos pontuais, mas promove a autonomia dos estudantes ao incentivá-los a refletir sobre suas ações e sobre as dinâmicas sociais em que estão inseridos. A aplicação dessa abordagem permite que os alunos compreendam a relevância do diálogo como ferramenta transformadora, ampliando sua capacidade de argumentação e de construção de consensos (NOGUEIRA; MONTINO, 2020).

Os conflitos no ambiente escolar são inevitáveis, mas quando mediados de forma pedagógica, tornam-se oportunidades para o desenvolvimento de competências essenciais. As interações entre alunos e professores, orientadas por uma mediação dialógica, possibilitam a aprendizagem de

estratégias de resolução de problemas e o fortalecimento das relações interpessoais. Além disso, a mediação de conflitos contribui para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor, reduzindo episódios de violência e promovendo uma cultura de respeito e solidariedade. Com base neste enfoque teórico, percebe-se que a mediação vai além da pacificação imediata, funcionando como um instrumento de formação cidadã e fortalecimento da consciência coletiva dos estudantes (SOUZA, 2020).

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SUA RELAÇÃO COM A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

O desenvolvimento das competências socioemocionais tem um papel essencial na construção de um ambiente escolar mais harmonioso e cooperativo. A empatia, a autorregulação emocional e a cooperação são habilidades fundamentais para a convivência saudável, permitindo que os alunos compreendam diferentes perspectivas e desenvolvam estratégias para lidar com desafios interpessoais. No contexto escolar, essas competências não apenas favorecem a resolução de conflitos, mas também contribuem para a formação de indivíduos mais resilientes e preparados para interações sociais em diferentes contextos. A partir da psicologia histórico-cultural, compreende-se que o aprendizado dessas habilidades ocorre por meio da mediação social e das experiências compartilhadas no ambiente escolar, reforçando a importância da intencionalidade pedagógica no ensino socioemocional (BORGES; MORAIS, 2024).

A empatia, entendida como a capacidade de se colocar no lugar do outro e compreender suas emoções, é um dos pilares da mediação de conflitos na escola. Quando os alunos desenvolvem essa habilidade, tornam-se mais propensos a evitar comportamentos agressivos e a buscar soluções pacíficas para suas divergências. Além disso, a empatia estimula a construção de relações interpessoais mais saudáveis, já que fortalece o respeito e a valorização da diversidade. Para que essa competência seja efetivamente cultivada, é necessário que o ambiente escolar incentive práticas que favoreçam o reconhecimento das emoções e a expressão de sentimentos de maneira equilibrada, promovendo atividades que estimulem o diálogo e a colaboração entre os estudantes (MEDINA et al., 2024).

A autorregulação emocional é outra competência essencial na resolução de conflitos escolares, uma vez que permite que os alunos aprendam a gerenciar suas reações diante de situações adversas. A falta de controle emocional pode levar a respostas impulsivas, intensificando desentendimentos e dificultando a construção de soluções colaborativas. Por outro lado, quando os estudantes são estimulados a desenvolver o autocontrole e a resiliência emocional, tornam-se mais aptos a lidar com frustrações e a encontrar maneiras mais eficazes de resolver conflitos. Esse processo de aprendizado ocorre tanto por meio das interações diárias com colegas e professores quanto pelo incentivo a práticas reflexivas dentro do contexto educacional (BORGES; MORAIS, 2024).

A cooperação, por sua vez, é um elemento central para a criação de um ambiente escolar mais harmonioso, visto que fomenta o senso de coletividade e a disposição para resolver problemas em conjunto. Quando os alunos compreendem que a colaboração é mais produtiva do que a competição exacerbada, eles se tornam mais dispostos a dialogar e a construir soluções coletivas para os desafios que surgem na convivência escolar. Estratégias pedagógicas que incentivam o trabalho em equipe e a aprendizagem baseada na colaboração são essenciais para fortalecer essa competência, preparando os estudantes para interações mais respeitosas e produtivas dentro e fora da escola (MEDINA et al., 2024).

> O desenvolvimento das competências socioemocionais é um fator essencial para a criação de um ambiente escolar harmonioso. Através da empatia, da autorregulação emocional e da cooperação, os alunos aprendem a lidar com divergências de forma respeitosa, reduzindo a incidência de conflitos e fortalecendo os laços interpessoais" (BORGES; MORAIS, 2024, p. 25).

A integração das competências socioemocionais ao currículo escolar contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e preparados para lidar com desafios interpessoais de maneira assertiva. Quando a escola promove intencionalmente o desenvolvimento da empatia, da autorregulação emocional e da cooperação, os conflitos passam a ser encarados como oportunidades de aprendizado, em vez de ameaças à convivência. Dessa forma, a construção de um ambiente escolar mais pacífico e respeitoso se torna um reflexo direto das experiências que os alunos vivenciam no cotidiano escolar, consolidando valores essenciais para sua vida em sociedade (BORGES; MORAIS, 2024).

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR COMO MEDIADOR DE CONFLITOS

A formação docente para atuar como mediador de conflitos é um elemento essencial para a construção de um ambiente escolar mais harmonioso e colaborativo. Os desafios da convivência entre alunos tornam-se cada vez mais complexos, exigindo que os educadores estejam preparados para lidar com situações de divergência de maneira pedagógica e eficaz. A mediação de conflitos no contexto escolar vai além da resolução imediata de problemas, já que promove o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes, tornando-os mais aptos a lidar com adversidades de forma construtiva. Para que essa prática seja efetiva, é indispensável que os professores recebam formação contínua, capacitando-se para intervir de maneira assertiva e dialogada nas relações interpessoais entre os alunos (CHRISPINO; CHRISPINO, 2023).

A capacitação contínua dos docentes é um fator determinante para que a mediação de conflitos se torne uma prática sistemática e bem estruturada no cotidiano escolar. O preparo técnico e teórico permite que os professores compreendam a complexidade das relações sociais dentro da escola e desenvolvam abordagens estratégicas para promover o diálogo e a resolução pacífica de conflitos. A formação em mediação não apenas amplia o repertório pedagógico do educador, mas

também fortalece sua atuação na promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso. Dessa forma, os programas de formação docente devem priorizar o ensino de técnicas de escuta ativa, empatia e construção colaborativa de soluções, garantindo que os professores se tornem facilitadores do diálogo e da compreensão mútua entre os alunos (COSTA; COSTA, 2020).

A mediação de conflitos realizada por professores capacitados contribui significativamente para a prevenção da violência escolar e para a criação de um clima organizacional mais positivo. O desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas à mediação permite que os estudantes internalizem valores como respeito, cooperação e responsabilidade social, reduzindo a incidência de comportamentos agressivos e promovendo a cultura da paz dentro da escola. Além disso, a capacitação contínua dos docentes possibilita que a mediação de conflitos seja integrada ao currículo escolar de maneira transversal, fomentando práticas educativas que incentivem a resolução pacífica de problemas e o fortalecimento das relações interpessoais desde os anos iniciais da educação básica (CHRISPINO; CHRISPINO, 2023).

O investimento na formação docente voltada à mediação de conflitos deve ser uma prioridade das políticas educacionais, porque os professores desempenham um papel central na construção de um ambiente escolar saudável e democrático. O desenvolvimento de programas de formação contínua voltados à mediação fortalece a atuação dos educadores como agentes transformadores das relações escolares, garantindo que a resolução de conflitos ocorra de maneira pedagógica e dialógica. Ao compreenderem o impacto de sua mediação no comportamento e no desenvolvimento dos alunos, os professores tornam-se não apenas transmissores de conhecimento acadêmico, mas também facilitadores de processos de aprendizagem social e emocional, promovendo relações mais equilibradas e respeitosas dentro da escola (COSTA; COSTA, 2020).

PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A mediação de conflitos na educação básica tem evoluído como uma abordagem essencial para promover um ambiente escolar mais harmonioso e colaborativo. No futuro, essa prática tende a ser cada vez mais incorporada às políticas educacionais, não apenas como um método para resolver divergências, mas também como uma ferramenta de desenvolvimento socioemocional dos alunos. A mediação dialógica, ao estimular o diálogo e a empatia, possibilita que os estudantes aprendam a lidar com diferentes perspectivas e construam soluções de forma coletiva. Dessa forma, sua aplicação não deve se limitar a momentos de crise, mas ser integrada de maneira sistemática ao currículo escolar e às diretrizes pedagógicas, fortalecendo a cultura da paz e da cooperação nas escolas (OLIVEIRA et al., 2024).

Para que a mediação de conflitos seja consolidada como uma prática permanente na educação básica, é necessário investir na formação contínua dos professores, capacitando-os para atuar como facilitadores do diálogo. A implementação de programas de formação docente em mediação de

conflitos pode garantir que os educadores desenvolvam habilidades específicas para intervir em situações de desentendimento, promovendo um ambiente de respeito e colaboração entre os alunos. Além disso, a adoção de políticas educacionais que incentivem a mediação dialógica pode contribuir para a criação de protocolos institucionais que orientem a condução de conflitos de maneira estruturada e pedagógica, prevenindo episódios de violência e desordem no ambiente escolar (VARGAS, 2022).

O avanço da mediação de conflitos na educação básica também depende da adoção de metodologias inovadoras que ampliem sua efetividade. A utilização de tecnologias educacionais, por exemplo, pode facilitar a aplicação da mediação, permitindo que alunos e professores participem de espaços virtuais de diálogo e resolução colaborativa de problemas. Além disso, práticas restaurativas e círculos de diálogo têm sido amplamente adotados em diversas instituições de ensino, demonstrando resultados positivos na melhoria das relações interpessoais. A institucionalização dessas abordagens dentro das escolas pode consolidar a mediação de conflitos como um eixo estruturante da convivência escolar, garantindo que os alunos desenvolvam habilidades essenciais para a vida em sociedade (SOUZA, 2020).

A incorporação da mediação dialógica às políticas educacionais requer uma abordagem intersetorial, envolvendo gestores escolares, docentes, alunos e a comunidade. A criação de programas específicos de mediação, aliados a iniciativas governamentais voltadas à promoção da cultura da paz, pode ampliar o alcance dessas práticas e fortalecer seu impacto no ambiente escolar. Além disso, a participação ativa das famílias na resolução de conflitos escolares pode contribuir para a construção de um ecossistema de aprendizagem mais equilibrado e democrático. Ao considerar essas variáveis, a mediação de conflitos pode se consolidar como um elemento essencial na construção de uma educação mais inclusiva e humanizada (NOGUEIRA; MONTINO, 2020).

O futuro da mediação de conflitos na educação básica também está diretamente relacionado à valorização das competências socioemocionais no processo de ensino-aprendizagem. A capacidade de lidar com conflitos de forma pacífica e construtiva deve ser vista como uma habilidade tão essencial quanto o aprendizado de conteúdos acadêmicos tradicionais. Dessa forma, a incorporação da mediação de conflitos às diretrizes curriculares pode contribuir para a formação de cidadãos mais preparados para enfrentar desafios interpessoais em diferentes contextos. O desenvolvimento dessas competências não apenas melhora a convivência escolar, mas também prepara os estudantes para uma participação mais ativa e consciente na sociedade (BORGES; MORAIS, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução de diálogos coletivos mediadores como ferramenta educacional tem se revelado um recurso positivo na solução de conflitos nas escolas, criando um ambiente mais colaborativo e

harmonioso. Ao promover a comunicação aberta e a escuta atenta, os estudantes aprendem a manifestar suas emoções e opiniões de forma respeitosa, o que fortalece as relações entre eles. Além disso, a utilização do diálogo ajuda no desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes, como empatia, autorregulação emocional e cooperação. Assim, a instituição educacional não só contribui para a diminuição de conflitos, mas também prepara os alunos para interações mais saudáveis em diversos contextos sociais.

Para que essa estratégia seja realizada com sucesso, é essencial que os professores recebam treinamento adequado, capacitando-os a agir como facilitadores na resolução de conflitos em sala de aula. A introdução de programas de formação continuada pode aprofundar o entendimento sobre métodos de mediação e táticas para lidar com conflitos, promovendo a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e participativo. Além disso, a cooperação entre educadores, diretores e a comunidade escolar é crucial para estabelecer uma cultura de paz no ambiente educacional. Portanto, ao investir na mediação dialógica de forma contínua, as instituições de ensino ajudam a formar cidadãos mais conscientes, críticos e prontos para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

BORGES, Camila; MORAIS, Caio Pereira Gottschalk. **Competências socioemocionais e educação: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. Neuropsicología Latinoamericana**, v. 16, n. 3, p. 24-34, 2024. https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/867. Acesso 19 fev. 2025.

CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel. **A mediação do conflito escolar**. Digitaliza Conteúdo, 2023. https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=PxW8EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA4&dq=A+forma%C3%A7%C3%A3o+docente+para+atuar+como+mediador+de+conflitos&ots=3q93P5_DCF&sig=hVqN4zXfiIBQwK9dPbCOYgoTuvA. Acesso 19 fev. 2025.

COSTA, Elisabete Pinto; COSTA, Ilda. **Formação contínua de professores em mediação de conflitos: Motivações e avaliação. New Trends in Qualitative Research**, v. 2, p. 366-377, 2020. Disponível em: https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/download/103/100/195. Acesso 17 fev. 2025..

MEDINA, Sarah Alves et al. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE. **Ciência Atual–Revista Científica Multidisciplinar do Centro Universitário São José**, v. 20, n. 1, 2024. https://revista.saojose.br/index.php/cafsj/article/view/681. Acesso 19 fev. 2025.

NOGUEIRA, Rayssa Geovanna; MONTINO, Mariany Almeida. **A mediação de conflitos na educação infantil entre crianças de 2 e 3 anos de idade. Multidebates**, v. 4, n. 6, p. 192-206, 2020. http://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/303. Acesso 17 fev. 2025.

OLIVEIRA, Fábio Pascoal de et al. **O papel social do professor na mediação de conflitos para prevenir violência no ambiente escolar: uma relação dialógica**. 2024. http://65.108.49.104/handle/123456789/958. Acesso 17 fev. 2025.

SOUZA, Ana Paula Correia de. **Atos violentos e mediação de conflitos na educação superior: da reflexão à ação**. 2020. http://dev.siteworks.com.br:8080/jspui/bitstream/123456789/805/1/ANA%20PAULA%20CORREIA%20DE%20SOUZA.pdf. Acesso 17 fev. 2025.

VARGAS, Genai Machado de. **Mediação de conflitos: em contexto escolar**. 2022. https://repositorio.ufsm.br/handle/1/26489. Acesso 17 fev. 2025.

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO- COM ÊNFASE NO AUTISMO

INCLUSION IN EDUCATION - WITH EMPHASIS ON AUTISM

LETÍCIA ROCHA CANDELÁRIA SOUZA
Graduação em Pedagogia; Especialista em DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM pela Faculdade Campos Elíseos (2020); Professora de educação infantil – na Rede Pública de SP.

RESUMO

Este trabalho aborda a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação, analisando os desafios e as práticas pedagógicas necessárias para garantir a participação efetiva desses estudantes no ambiente escolar regular. A inclusão escolar de alunos com autismo não se resume à adaptação física da escola, mas envolve a criação de um ambiente educacional que respeite a diversidade, promova a aprendizagem e ofereça condições para o desenvolvimento pleno de cada aluno. O estudo examina a importância da personalização do ensino, com o uso de estratégias pedagógicas diferenciadas, como o ensino estruturado, a utilização de tecnologias assistivas, e o apoio emocional, para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA. Além disso, discute a formação de professores e a colaboração entre a escola, os familiares e os profissionais especializados como elementos fundamentais para o sucesso da inclusão. O trabalho também destaca o papel da sensibilização e da promoção de um ambiente inclusivo, que favoreça a convivência entre alunos com e sem autismo, proporcionando um aprendizado mais enriquecedor para todos. Conclui-se que a inclusão de alunos com autismo nas escolas regulares exige um compromisso contínuo de adaptação do currículo, das metodologias de ensino e da infraestrutura escolar, além da formação continuada de educadores para que a diversidade seja respeitada e as

oportunidades de aprendizagem sejam igualmente acessíveis a todos os estudantes.

Palavras-chave: TEA; Inclusão; Alimentação.

ABSTRACT

This paper addresses the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the context of education, analyzing the challenges and pedagogical practices necessary to ensure the effective participation of these students in the regular school environment. The school inclusion of students with autism is not limited to the physical adaptation of the school, but involves the creation of an educational environment that respects diversity, promotes learning, and offers conditions for the full development of each student. The study examines the importance of personalized teaching, with the use of differentiated pedagogical strategies, such as structured teaching, the use of assistive technologies, and emotional support, to meet the specific needs of students with ASD. In addition, it discusses teacher training and collaboration between the school, family members, and specialized professionals as fundamental elements for the success of inclusion. The paper also highlights the role of raising awareness and promoting an inclusive environment that favors coexistence between students with and without autism, providing a more enriching learning experience for all. It is concluded that the inclusion of students with autism in regular schools requires a continuous commitment to adapting the curriculum, teaching methodologies and school infrastructure, in addition to ongoing training of educators so that diversity is respected and learning opportunities are equally accessible to all students.

Keywords: ASD; Inclusion; Food.

INTRODUÇÃO

O tema tem como objetivo entender quais as dificuldades que a criança com Autismo enfrenta, e o que falta para que o mesmo venha a ter uma assistência maior. O tema autismo nos deixa com muitas dúvidas sobre como acontece essa interação, pois sentimos que quando se tratar de uma criança autista assusta, e muitos professores que dizem que não dariam conta que não saberiam lidar com elas. As crianças autistas apresentam, com frequência, sintomas gastrointestinais tais como, dor abdominal, diarreia crônica, flatulência, vômitos, regurgitação, perda de peso, intolerância aos alimentos, irritabilidade, disenteria entre outros.

A metodologia utilizada são pesquisas bibliográficas baseadas em autores que abordam o tema estudado, e também um estudo de caso observado por meios de práticas pedagógicas.

Mas sabemos que hoje existem políticas de direitos em favor daqueles, que durante muito tempo foi excluído pela sociedade, como a Lei Federal 7.853/89 que garante à gratuidade de acesso a rede pública de ensino regular ao aluno portador de deficiência física ou mental, e prevê punição de um a quatro anos a quem negar ou cancelar matricular de qualquer aluno deficiente.

DESENVOLVIMENTO

A inclusão na educação é um conceito fundamental que visa garantir que todos os alunos,

independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais, tenham acesso a um ensino de qualidade e a oportunidades de aprendizagem. O movimento em direção à inclusão tem ganhado força nos últimos anos, especialmente no que se refere a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A inclusão de alunos com autismo nas escolas regulares é um desafio, mas também uma oportunidade de promover uma educação mais justa e igualitária, que respeite a diversidade e as particularidades de cada estudante.

O autismo é um transtorno do desenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento dos indivíduos, e suas manifestações variam significativamente de uma pessoa para outra. Isso significa que, ao se tratar da inclusão de alunos com autismo, não há uma abordagem única ou padronizada que possa ser aplicada. Cada estudante tem necessidades específicas, que vão desde dificuldades de comunicação até questões relacionadas à socialização, regulação emocional, comportamentos repetitivos ou sensibilidades sensoriais. Esses aspectos devem ser levados em consideração no momento de planejar e adaptar o processo educacional.

A inclusão de alunos com autismo na educação regular é um desafio multifacetado que exige a colaboração entre diferentes profissionais da educação, familiares, especialistas e o próprio aluno. Para que a inclusão seja bem-sucedida, é necessário garantir que as escolas estejam preparadas, tanto em termos de infraestrutura quanto em termos de formação de professores. As escolas precisam oferecer ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades sensoriais e emocionais dos alunos com autismo, como espaços tranquilos para se retirar em momentos de sobrecarga sensorial, ou ajustes na metodologia de ensino para facilitar a compreensão do conteúdo.

O papel do educador, nesse contexto, é essencial. A formação continuada dos professores é um passo importante para a inclusão de alunos com autismo. Eles precisam estar preparados para lidar com a diversidade de necessidades e estilos de aprendizagem, além de desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas que favoreçam a inclusão. Isso pode incluir o uso de recursos visuais, como pictogramas e quadros de rotina, a implementação de rotinas estruturadas que ajudem na organização do dia a dia escolar, e o uso de tecnologias assistivas que favoreçam a comunicação e a aprendizagem. A formação também deve incluir a sensibilização para a compreensão do autismo, para que os educadores possam lidar de maneira empática e eficaz com os alunos e seus desafios.

Uma das abordagens pedagógicas mais eficazes para alunos com autismo é o ensino individualizado. A personalização do ensino leva em consideração as habilidades, dificuldades e interesses de cada aluno, criando um ambiente de aprendizagem mais apropriado e motivador. Estratégias como o uso de reforços positivos, instruções claras e objetivas, e a criação de um ambiente previsível e estruturado, são essenciais para o sucesso desses alunos. A utilização de tecnologias, como aplicativos de comunicação alternativa ou recursos interativos, pode ser uma ferramenta valiosa para ajudar no desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

É importante também considerar as necessidades emocionais dos alunos com autismo. Muitos indivíduos com autismo podem ter dificuldades em regular suas emoções e em lidar com mudanças

inesperadas ou situações de estresse. Portanto, os educadores precisam estar atentos às estratégias de apoio emocional, oferecendo espaço para que o aluno se acalme quando necessário, e criando um ambiente de aceitação e compreensão. O apoio de profissionais especializados, como psicólogos ou terapeutas ocupacionais, também é fundamental nesse processo, ajudando os alunos a desenvolver habilidades de enfrentamento e de socialização.

Outro aspecto importante da inclusão é a colaboração com os familiares dos alunos com autismo. A participação da família no processo educacional é crucial para o sucesso da inclusão. Pais e responsáveis têm um conhecimento profundo sobre as necessidades e os comportamentos dos filhos e podem oferecer informações valiosas para adaptar o ambiente escolar às suas necessidades. Além disso, a comunicação constante entre escola e família ajuda a garantir que o aluno tenha continuidade no suporte oferecido, tanto dentro da escola quanto fora dela.

É importante também destacar que a inclusão não se limita à adaptação do ambiente escolar para atender às necessidades dos alunos com autismo, mas também envolve a promoção da compreensão e do respeito entre os colegas de classe. A convivência com alunos com autismo pode ser uma oportunidade para todos os estudantes aprenderem sobre a diversidade, a empatia e a importância da aceitação. Atividades de sensibilização e a criação de um ambiente escolar inclusivo são essenciais para a construção de um clima de respeito e compreensão.

A inclusão de alunos com autismo nas escolas regulares não deve ser vista como uma simples integração física do aluno à sala de aula, mas como um processo contínuo que envolve a adaptação do currículo, a personalização da abordagem pedagógica e a criação de um ambiente acolhedor e empático. Para que a inclusão seja verdadeira, é necessário que as escolas sejam espaços que promovam a participação ativa de todos os alunos, respeitando suas individualidades e oferecendo as condições para o seu desenvolvimento pleno.

A participação de todos os alunos, incluindo os com autismo, em atividades escolares e sociais é fundamental para que se sintam parte integrante da comunidade escolar. Isso pode incluir atividades extracurriculares, como clubes, esportes ou grupos de arte, que permitem aos alunos com autismo desenvolverem habilidades sociais, se relacionarem com seus colegas e se sentirem valorizados. Além disso, essas atividades podem ser adaptadas para atender às necessidades dos alunos, permitindo uma participação mais inclusiva.

É fundamental que o sistema educacional esteja preparado para fornecer suporte adequado e contínuo para os alunos com autismo, promovendo a inclusão não como uma estratégia pontual, mas como uma prática educacional permanente. Isso inclui o desenvolvimento de políticas públicas que garantam os direitos desses alunos, tanto no acesso à educação quanto no apoio pedagógico, emocional e social. A educação inclusiva é uma responsabilidade de toda a sociedade, e a escola deve ser o local onde todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham as mesmas oportunidades de aprender, crescer e se desenvolver.

Por fim, a inclusão de alunos com autismo nas escolas regulares deve ser vista não apenas como uma questão de adaptação, mas como uma oportunidade de enriquecer o ambiente escolar,

promovendo a diversidade, o respeito e a convivência harmoniosa entre todos os estudantes. A construção de uma sociedade inclusiva começa pela educação, e as escolas desempenham um papel fundamental nesse processo. A inclusão é um direito de todos os alunos, e deve ser assegurada de maneira equitativa, garantindo a todos a oportunidade de desenvolver seu potencial em um ambiente que respeite e valorize suas diferenças.

"Um transtorno complexo e que gera, entre outras coisas, comprometimentos na habilidade de comunicação e dificuldades do ponto de vista da interação social". "Estas são algumas características do autismo, um distúrbio ainda pouco conhecido pelos brasileiros", mas que, segundo o professor Cunha, Eugenio, doutorando e mestre em educação, professor, psicopedagogo e jornalista, traz dificuldades para o processo de aprendizado, em entrevista para o caderno de educação folha dirigida.

Crianças autistas são muito seletivas e persistentes ao novo, dificultando a inserção de novas experiências com alimentos, que em fonte jornal o Dia Cunha (2013) diz "Um filho com necessidades especiais representa muito para a família. Representa cuidados, amor, educação e dedicação. Representa, ainda, grandes desafios, mas com grandes possibilidades de superação. Vê-se que, quanto mais a família é engajada nesse propósito, as possibilidades aparecem. Os avanços em distintos campos científicos têm trazido grandes contribuições para a comunicação, à aprendizagem escolar e a socialização".

Sendo assim Declaração de Salamanca afirma o direito a educação, e de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições, físicas, intelectuais, emocionais, linguística e outras, crianças com deficiência ou bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

Segundo Pacievitch, 23 dez. (2009), em entrevista para revista Brasil escola, Declaração de Salamanca, "Aborda os Direitos humanos e a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e aponta os princípios de uma educação especial e de uma pedagogia centrada na criança. Em seguida apresenta propostas, direções e recomendações da Estrutura de Ação em Educação Especial, um novo pensar em educação especial, com orientações para ações em nível nacional e em níveis regionais e internacionais."

De acordo, (Mayor, Federico 1994, p. 210): "Acentua a necessidade de um método de ensino centrado na criança, visando o sucesso educativo de todas elas. A adoção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis, capazes de melhor atender às diferentes necessidades das crianças, contribuirá quer para sucesso educativo, quer para a inclusão. "

A prevalência exata de sintomas gastrointestinais em crianças com transtorno do espectro autista é desconhecida. Atualmente, ainda é controversa as relações do autismo com sintomas gastrointestinais, apesar das limitações, existem na literatura dois estudos que foram importantes na posterior concepção de pesquisas que relacionam o sistema gastrointestinal com o transtorno. O autor ressalta que a escola terá que oferece diferentes formas de apoio e utiliza-se de recursos

técnicos, oportunidades curriculares a professores e alunos, e à escola deve se adaptar ao aluno e não o aluno a ela, sendo assim todos os alunos receberá a mesma educação, mas o professor terá que proporciona assistência aos que mais necessitem. (Mayor, Federico 1994, p.22).

Neste sentido (Ramos, Rosana 2010 p.42), afirma que, “O preparo de todos os funcionários da escola é o que proporciona o êxito da inclusão”, onde ela retrata um caso.

Segundo Ramos (2010), o preparo de todos os funcionários da escola é o que proporciona o êxito na inclusão.

De nada adianta o professor se capacitado a desenvolver seu trabalho se aquele que estão no entorno não se apercebem do processo.

É notório que nas escolas de Educação Infantil, a hora do parque é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer, contribuindo para a aprendizagem e socialização das crianças.

Observa-se que na educação infantil as crianças aprendem brincando, e cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisa de Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade. Wallon mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial.

De acordo com Elisângela (2020), em seus atendimentos educacionais especializados, no momento do parque, ela tirava fotos, para no dia seguinte mostrar essas fotos para as crianças, pois, segundo esta professora, é bem significativo este momento. E cita que falar para a criança o que vai acontecer antes de acontecer é muito importante para que fiquem tranquilas. De acordo com Elizangela (2020), não é importante ter LIBRAS apenas em sala de aula, e sim em um contexto geral, e toda a escola aprender LIBRAS, porque no momento que a criança precisar ir ao banheiro a comunicação vai acabar, uma vez que deveria haver comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais.

Observa-se que existem profissionais que auxiliam a criança a brincar no parque, mas essas boas atitudes não são suficientes, é necessário que a infraestrutura dos parques seja adaptada, sendo por textura, sons, cores e luzes, que favoreçam a percepção do objeto. Existem intervenções que deverão ser feitas pelas ações governamentais, porém a escola pode realizar mudanças e adaptações planejadas e possíveis.

Existem brinquedos e brincadeiras que podem ser realizadas no Parque: a música, o canto e as representações de histórias são indicados para qualquer criança, em diferentes espaços.

Vale abusar de máscaras, fantasias, bonecos e super-heróis. A escolha deve ser feita com base no desenvolvimento da criança e não apenas na sua faixa etária. É possível seguir algumas orientações que facilitam a melhor escolha. De acordo com Elizangela (2020), no parque das escolas da Prefeitura de São Paulo, são usadas as concepções que estão presentes nas escolas da cidade de Reggio Emília, pois é levado em consideração que as crianças precisam interagir nos espaços

com crianças da mesma idade, de outras idades e com adultos. Ela cita que na EMEI em que leciona tem parque sonoro e brinquedos com madeira, com 4 espaços, e nesta EMEI, foi feita uma assembleia com as crianças e as crianças puderam votar em qual espaço usariam cada dia, e cada professora ficava num espaço, não com sua turma, mas com diversas crianças, para assim acontecer o convívio e a socialização.

Para Elizangela (2020), sempre existe uma possibilidade de aprendizagem em inclusão para as crianças. Elas precisam percorrer os espaços disponibilizados nos parques, desenvolvendo jogos simbólicos e podem ter um professor de referência. A criança surda, por exemplo, ela precisa ser criança, e o próprio brinquedo faz esta intermediação, o brinquedo auxilia o professor, a criança se expressa vendo outras crianças. Visto que o parque é compreendido como um ambiente de estímulos para a aprendizagem e autonomia, ele precisa ser inclusivo, para a garantia do aprendizado eficaz.

O direito de brincar da criança favorece a descoberta, estimula a curiosidade, ajuda na concentração e desenvolve os músculos das crianças. De acordo com Oliveira (2000), para Vygotsky, a brincadeira deve ser sempre entendida como uma relação imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis. A realização destes desejos não se trata de algo pontual e específico. Trata-se do desenvolvimento das potencialidades humanas.

As crianças possuem um mundo imaginário, cujo significado é estabelecido pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. O lúdico e o parque inclusivo influenciam no processo de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (OLIVEIRA, 2000), a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social e cognitiva contribuindo também para a construção da personalidade.

Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nas atividades assim como as famílias e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Estruturas grandes que permitem a movimentação no tempo da criança são as melhores. É preciso considerar o acesso aos recursos do brinquedo para garantir que a criança conseguirá utilizar todos os objetos de maneira integral.

Para Elizangela (2020), as crianças com deficiências conseguem chamar a professora para serem atendidas e é fundamental o professor ter considerado os desejos e interesses das crianças, não só por meio da LIBRAS, mas por um olhar atento. Com relação aos cadeirantes no parque, exigem uma acessibilidade arquitetônica do prédio e o apoio de mais pessoas da escola para a locomoção dessas crianças. E a criança cega consegue se locomover porque o professor deve primeiramente levar a ter o tato, depois percorrer o local, colocar uma determinada textura para a criança entender seus limites e onde está pisando, assim a criança vai se apropriando dos espaços. Depois de eliminar as barreiras, segundo Elizangela (2020), o parque é a melhor maneira da criança socializar- se na escola e o professor tem a responsabilidade de ampliar esta aprendizagem.

O processo de inclusão social é uma luta constante das minorias em prol da efetivação do princípio da equidade que garante a todos os cidadãos os mesmos direitos e as mesmas

oportunidades, respeitando as diferenças e levando em consideração a diversidade humana e as suas especificidades.

O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo a criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor. Precisa estimular o convívio social, a inclusão, e considerar o desejo que a criança sente por brincar.

O lúdico e o parque inclusivo, junto com as brincadeiras inseridas de forma planejada ao ar livre, são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, julga-se ser direito da pessoa com deficiência o livre acesso a todos os espaços assim como qualquer outro cidadão, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o desenvolvimento social, intelectual e motor das crianças, colaborando para uma socialização adequada, por meio de atividades em grupos. Quando a escola adequadamente inclui os alunos com deficiências, estimula aos demais alunos o conhecimento por direitos e deveres, essas crianças poderão transformar a sociedade em uma sociedade mais empática, que reconhece a necessidade alheia, buscando melhorias para sua vida e a vida dos outros.

A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, a aprendizagem ocorre através do meio em que a criança é inserida, sendo assim as escolas de Educação Infantil devem propiciar o aprendizado por meio das brincadeiras e do parque.

De acordo com Rau (2011) é muito importante propiciar às crianças situações de jogos, brincadeiras e brinquedos no parque, para que as crianças se apropriem de maneira lúdica da aprendizagem. Compreendemos que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância da Educação Infantil, como umas das etapas mais importantes para possibilitar que a criança viva plenamente a sua infância.

Para Duprat (2015), às múltiplas possibilidades do autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também se conclui que o lúdico, o parque e as brincadeiras não são apenas um passatempo, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças.

A ludicidade dentro do parque caracteriza-se por sua organização e pela utilização de brinquedos e brincadeiras, com atividades que podem ser tanto coletivas quanto individuais, nas quais a existência de regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir sobre ela. Para ajudar a criança com deficiência a brincar, é necessário construir estratégias que atenuem as barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais que possam estar dificultando o seu livre acesso ao ambiente de lazer.

Para Rau (2011), deve-se considerar as características específicas que contribuem para a educação das crianças. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque permitiram a construção da criança como um ser brincante e as brincadeiras deveriam ser utilizadas como atividades essenciais e significativas para a Educação Infantil. Portanto, o brincar no parque deve ser valorizado, sendo visto como um meio na Educação Infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico, que ocorre através das negociações que são feitas pelas crianças nos momentos das brincadeiras.

Entendemos que o brincar estimula os fatores físicos, morais e cognitivos, dentre outros e consideramos também que, é importante a orientação do adulto como mediador para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido, é notório que as escolas adotem planejamentos, organizando o brincar como atividades orientadas e livres.

Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes, sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos, que são brinquedos não estruturados.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, tomem medidas inclusivas, pois as crianças com deficiências já sofrem por viverem em uma sociedade muitas vezes preconceituosa e desigual. Frequentemente essas crianças não exercem o seu direito de ir e vir, pela falta de adaptações necessárias na sociedade. As escolas precisam ser referenciais de inclusão, sendo necessário reconhecer o parque como um lugar prazeroso e provedor da aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico deve propor intervenções para que os objetivos gerais e específicos, que se alcança com as brincadeiras no parque, seja uma realidade para a inclusão das crianças.

Trabalhar com o lúdico e o parque inclusivo é fazer com que a criança aprenda de maneira prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno sente-se feliz e motivado, e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de maneira prazerosa, consigo mesmo e com o mundo. Dessa mesma maneira, ocorre a brincadeira, pois a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância por meio da brincadeira. Contudo, é essencial que o adulto não interfira demasiadamente durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social. É notório que as crianças estejam sempre dispostas a auxiliarem os amigos com deficiência nas brincadeiras. O professor deve provocar situações para a socialização das crianças, porém é importante não interferir muito, permitindo que as crianças façam negociações entre eles, para que os educandos conquistem autonomia.

Para Rau (2011), a escola é reconhecida como ambiente de transformação na vida dos que a frequentam, portanto, as escolas devem promover a inclusão, para que as crianças com deficiência, desde a primeira infância, percebam que são cidadãos de direitos e deveres, ou seja, o mesmo direito que toda criança têm de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência também

têm, e a escola deve fazer valer a lei.

Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papeis a serem representados nas brincadeiras, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano, principalmente as crianças com deficiências.

De acordo com Elisângela (2020), o trabalho educacional inclui intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária, e as escolas, os pais e responsáveis, precisam cobrar dos órgãos governamentais parques inclusivos. Pois, se é garantido o direito da criança com deficiência ser matriculada na rede regular de ensino, também se deve garantir à criança ser incluída em todos os ambientes da escola. Na Educação Infantil, a criança aprende brincando e considerando o parque como um lugar de aprendizagem, a criança com deficiência precisa participar de todas as brincadeiras, pois, se tiver seu processo de educação limitado, sua infância será prejudicada, e suas memórias afetivas serão de exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação regular é um desafio complexo, mas também uma oportunidade valiosa para promover a equidade e a diversidade no ambiente escolar. Este estudo evidenciou que, para que a inclusão seja eficaz, é fundamental que as escolas adotem práticas pedagógicas adaptativas, que levem em consideração as especificidades de cada aluno com autismo. Estratégias como o uso de recursos visuais, ensino estruturado, adaptações curriculares e a utilização de tecnologias assistivas são essenciais para garantir o aprendizado de alunos com TEA.

Além disso, a formação contínua dos professores é crucial para que possam reconhecer as necessidades dos alunos com autismo e aplicar metodologias adequadas que favoreçam seu desenvolvimento acadêmico e social. A capacitação docente não deve ser limitada ao domínio das ferramentas tecnológicas ou metodológicas, mas também à compreensão da importância do respeito à diversidade e da criação de um ambiente inclusivo.

A colaboração constante entre professores, familiares e especialistas é outro ponto-chave para o sucesso da inclusão. A participação ativa dos pais e responsáveis, que possuem um conhecimento profundo sobre as características e necessidades dos filhos, permite que a escola adapte seu atendimento de maneira mais eficaz. Da mesma forma, a atuação de profissionais especializados, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, é fundamental para proporcionar o suporte necessário ao aluno com TEA.

Este estudo também destacou a importância de se promover a sensibilização dentro da comunidade escolar, a fim de garantir que os alunos com autismo não sejam apenas integrados fisicamente, mas que participem ativamente das atividades escolares e sociais. A convivência harmoniosa entre alunos com e sem autismo é uma excelente oportunidade para todos aprenderem sobre respeito, empatia e valorização da diversidade.

Em conclusão, a inclusão de alunos com TEA é um processo contínuo e que exige adaptações constantes. O sucesso dessa inclusão depende não apenas da adaptação do ambiente escolar, mas de um compromisso coletivo de todos os envolvidos no processo educacional. O sistema educacional deve garantir que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a uma educação de qualidade que os prepare para uma participação plena e ativa na sociedade. Portanto, a educação inclusiva não deve ser vista como uma obrigação, mas como um valor fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa com as diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, L. M. et al. **A inclusão de alunos com autismo nas escolas regulares: desafios e perspectivas.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 3, p. 485-499, 2017.

FREITAS, A. C. et al. **Estratégias de ensino para alunos com Transtorno do Espectro Autista**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 23, n. 2, p. 243-257, 2020.

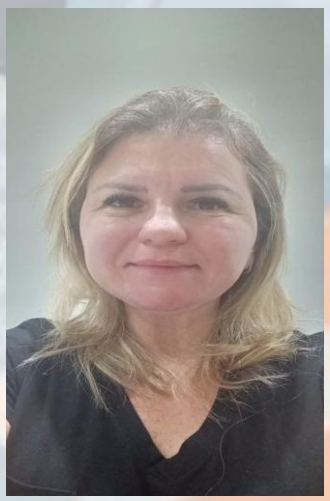
SILVA, M. A. et al. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas para alunos com autismo**. *Revista de Educação e Inclusão*, v. 22, n. 1, p. 53-66, 2018.

SOUZA, R. A. et al. **Transtorno do espectro autista e suas implicações no processo de inclusão escolar**. *Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 19, n. 2, p. 104-116, 2019.

SANTOS, D. G.; COSTA, F. **A. Inclusão de alunos com autismo: a formação de professores como estratégia fundamental.** *Revista Educação e Sociedade*, v. 40, n. 145, p. 311-327, 2021.

RIBEIRO, C. S. et al. **Políticas públicas e a educação inclusiva para alunos com autismo.** *Revista Brasileira de Políticas Educacionais*, v. 17, n. 4, p. 74-88, 2019.

OLIVEIRA, T. M.; LIMA, J. M. **A inclusão escolar de crianças com autismo: práticas pedagógicas e desafios.** *Revista de Educação Especial e Inclusiva*, v. 12, n. 3, p. 130-143, 2018.



A CULTURA AFROBRASILEIRA E O COMBATE AO RACISMO

AFRO-BRAZILIAN CULTURE AND THE FIGHT AGAINST RACISM

LILIAN FRAGOSO VIEIRA RAVANEDA DAVID
Graduação em Pedagogia pela Faculdades Oswaldo Cruz (**2006**); Especialista em Educação Especial pela Faculdade Abrange ABC (**2024**); Professora de Educação Fundamental I e Ensino Infantil na EMEI Professor Tito Lívio Ferreira

RESUMO

RESUMO: Este texto aborda a questão do racismo estrutural no contexto educacional. O racismo não é somente um fenômeno pessoal, mas também institucional e estrutural, que está presente nas práticas e políticas de educação. A manifestação do racismo estrutural na educação ocorre de diversas formas, desde a ausência de representatividade até a manutenção de estereótipos negativos e a exclusão de alunos de grupos raciais minoritários. Ao examinar estudos e pesquisas empíricas, nota-se uma desigualdade na alocação de recursos e oportunidades educacionais entre os grupos raciais. Isso leva a desigualdades no acesso a uma educação de alto padrão, maiores índices de abandono escolar e menor êxito acadêmico para alunos negros e de outras minorias étnicas.

Palavras-chave: Educação; Questão Étnico-Racial; Preconceito; Discriminação.

ABSTRACT

ABSTRACT: This text addresses the issue of structural racism in the educational context. Racism is not only a personal phenomenon, but also an institutional and structural one, which is present in educational practices and policies. Structural racism manifests itself in education in many ways, from the lack of representation to the maintenance of negative stereotypes and the exclusion of students

from minority racial groups. When examining empirical studies and research, one can note an inequality in the allocation of resources and educational opportunities among racial groups. This leads to inequalities in access to high-standard education, higher school dropout rates and lower academic success for black students and students from other ethnic minorities.

Keywords: Education; Ethnic-Racial Issues; Prejudice; Discrimination.

INTRODUÇÃO

Para combater o racismo estrutural na educação, é necessário um esforço coletivo que inclua mudanças nas políticas educacionais, treinamento para professores e funcionários escolares, revisão do currículo e adoção de abordagens pedagógicas mais inclusivas. É fundamental criar espaços seguros e acolhedores para todas as identidades raciais, onde a diversidade seja valorizada e as vozes marginalizadas sejam ouvidas.

Em conclusão, o racismo estrutural dentro da educação é um problema complexo que requer medidas abrangentes para ser superado. Somente uma abordagem interdisciplinar e colaborativa pode ajudar a criar um ambiente educacional mais inclusivo e igualitário para todos os estudantes, independentemente de sua raça ou etnia.

O racismo estrutural é um problema recorrente e preocupante dentro do ambiente escolar. Desde o momento em que as crianças começam a frequentar a escola, são expostas a uma série de situações que podem reforçar estereótipos raciais e criar uma atmosfera desfavorável para estudantes de determinadas etnias. Esse tipo de discriminação está enraizado nas instituições educacionais, refletindo a desigualdade e o preconceito presentes na sociedade como um todo.

A esta altura podemos finalmente definir o que seja o racismo: uma ideologia que defende a hierarquia entre grupos humanos, classificando-os em raças inferiores e raças superiores. Como qualquer outra, a ideologia racista é um conjunto de ideias utilizando para explicar determinada realidade, no caso, as desvantagens dos negros em relação aos brancos. (BENTO, 2003 p. 25).

Uma das manifestações mais comuns do racismo estrutural dentro das escolas é a falta de representatividade. Muitas vezes, os currículos não abordam de maneira adequada a história e a cultura dos diferentes grupos étnicos existentes na sociedade. Isso faz com que os estudantes negros, indígenas, asiáticos e outros grupos minoritários não se sintam representados ou incluídos no ambiente escolar. A ausência de referências positivas e modelos de sucesso de suas próprias etnias pode gerar um sentimento de inferioridade e desinteresse pelo aprendizado.

Além disso, a discriminação racial pode ocorrer de forma velada por parte dos professores e dos demais funcionários da escola. Professores têm o poder de influenciar e moldar a visão de mundo de seus alunos, e quando agem de maneira preconceituosa ou fazem comentários discriminatórios, estão perpetuando o racismo. O tratamento diferenciado dado aos estudantes negros, como a seleção deles para turmas de nível inferior de ensino ou a falta de reconhecimento de suas habilidades e potencialidades acadêmicas, reforça a ideia de que eles são menos capazes e merecedores de oportunidades.

Outro aspecto importante do racismo estrutural nas escolas é a violência física e psicológica sofrida por estudantes negros e de outras etnias minoritárias. O bullying racial é uma realidade triste e impactante, em que os estudantes são alvo de insultos, apelidos pejorativos e até mesmo agressões físicas. Essas situações geram um ambiente hostil e inseguro, prejudicando o bem-estar emocional e o desenvolvimento acadêmico dos alunos discriminados.

As teorias raciais europeias chegaram ao Brasil um pouco atrasadas e no velho estilo brasileiro, que considera tudo que é importado é bom, fazendo o maior sucesso e isso quando a Europa começou a ser criticada com essa ideia. A população que habitava o Brasil gostou da teoria racial – nisso estão incluídos médicos, advogados, intelectuais, políticos – e queriam mostrar que no Brasil existia uma população branca que dominava, mas o censo já indicava que a maior parte da nossa população era de negros povoando o Brasil (CANDAU, 2003).

É importante ressaltar que a exclusão e a discriminação racial não afetam apenas as crianças e adolescentes que sofrem diretamente com elas, mas também toda a sociedade. A diversidade é uma riqueza, e a falta de inclusão no ambiente escolar impede a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária, baseada no respeito e na valorização das diferenças.

Diante desse panorama, é fundamental que sejam adotadas medidas para combater o racismo estrutural dentro das escolas. É necessário oferecer uma educação antirracista, que valorize a diversidade étnica e cultural, e que promova a representatividade em todos os níveis de ensino. Além disso, é fundamental capacitar os professores e funcionários da escola, para que possam reconhecer e combater o preconceito de maneira efetiva.

A implementação de políticas de ação afirmativa também é um passo importante na luta contra o racismo estrutural nas escolas. Essas políticas visam equilibrar as desigualdades históricas e ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho para os grupos minoritários. Dessa forma, é possível diminuir as disparidades socioeconômicas que afetam as

comunidades negras e indígenas, por exemplo, e promover a inclusão e o controle do racismo no ambiente escolar e em toda a sociedade.

Em suma, o racismo estrutural dentro do ambiente escolar é um problema que precisa ser enfrentado de maneira contundente. A falta de representatividade, a discriminação de professores e funcionários, a violência física e psicológica e a exclusão de estudantes negros e de outras etnias minoritárias prejudicam a formação integral dos jovens e perpetuam a desigualdade racial na sociedade. É necessário promover uma educação antirracista, com políticas inclusivas, para que possamos construir um futuro mais justo e igualitário para todos.

Além disso, o currículo e o material didático muitas vezes excluem a história, a cultura e as contribuições das minorias raciais, perpetuando assim uma visão eurocêntrica e branca do conhecimento. A ausência de perspectivas e experiências de grupos raciais minoritários dificulta a construção de uma identidade positiva e o desenvolvimento da autoestima dos estudantes pertencentes a esses grupos.

O ENSINO MÉDIO E AS PRÁTICAS EM COMBATE AO RACISMO

O ensino médio é uma etapa crucial na vida dos estudantes, pois é nesse período que eles começam a definir seus futuros e a moldar suas visões de mundo. Além de adquirir conhecimentos acadêmicos, é essencial que os jovens também desenvolvam habilidades sociais e sejam conscientizados sobre questões sociais importantes, como o combate ao racismo.

O racismo é um problema enraizado na sociedade, que ainda persiste mesmo após décadas de luta por igualdade racial. No Brasil, país conhecido por sua diversidade étnica e cultural, é fundamental que as escolas e educadores assumam a responsabilidade de levar aos alunos um ensino antirracista e incentivar práticas em combate ao racismo.

Uma das principais maneiras de abordar esse tema é incluir conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Isso permite que os estudantes conheçam a história do povo negro de uma forma mais ampla e completa, indo além das narrativas eurocêntricas predominantes nos livros didáticos. Através da educação, é possível descontruir estereótipos e preconceitos, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Jornalista “Maju”, sofreu ataques pelas Redes Sociais pela sua cor, assim como a atriz Thais Araújo se constituem em negras de sucesso, negras talentosas, ocupando espaço nobre, estamos lidando com pessoas que não estão mais aceitando o gueto, ou seja, é possível viver num mundo em que a pluralidade cultural, racial, étnica e social respeite as ações afirmativas, de gênero, família,

empoderamento, afetividade sem discriminação, e segregação ou radicalismos, portanto, é possível vivem nesse mundo mesmo que esteja cheio de preconceitos (RAMOS, 2017):

Fazer um livro sobre o ponto de vista de uma exceção não ajuda em nada a questão da exclusão dos negros no Brasil. Meu Deus, como fazer um relato quase autobiográfico sem tornar o texto uma apologia a mim mesmo e meus pares um pouco mais bem sucedidos (RAMOS, 2017, p.11).

Além disso, é imprescindível que as escolas promovam a diversidade e a inclusão em seu ambiente. Isso envolve garantir a presença de profissionais negros no corpo docente e a valorização de suas contribuições, seja na formação dos estudantes ou na tomada de decisões dentro da instituição. É necessário também criar espaços de diálogo e reflexão sobre o racismo, promovendo debates e atividades que incentivem o respeito às diferenças e a construção de uma cultura de paz.

Uma prática em combate ao racismo que tem ganhado destaque são as cotas raciais, que são políticas de inclusão que garantem vagas reservadas para estudantes negros em universidades e instituições de ensino superior. Essas ações afirmativas são importantes para garantir a igualdade de oportunidades e combater a histórica exclusão dos negros no acesso ao ensino superior. No entanto, é fundamental que essa política não seja vista como uma ação isolada, mas como parte de um processo maior de transformação social.

Além das ações institucionais, é importante que os estudantes também sejam estimulados a se engajarem em movimentos sociais e ações de combate ao racismo. Isso pode ser feito através de projetos de extensão, parcerias com organizações não governamentais e outras iniciativas que possibilitem aos alunos vivenciarem na prática a luta antirracista. Essas atividades proporcionam uma experiência enriquecedora e contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a igualdade racial.

É fundamental que as práticas em combate ao racismo sejam constantemente avaliadas e revistas, com o intuito de identificar falhas, realizar ajustes e promover melhorias contínuas. Para isso, é importante envolver todos os atores educacionais, como professores, gestores, famílias e comunidade, para que juntos possam criar uma sinergia e fortalecer as ações antirracistas.

No entanto, é importante ressaltar que o combate ao racismo não é responsabilidade exclusiva da escola. É necessário que a sociedade como um todo esteja engajada nessa luta, através de políticas públicas que promovam a igualdade e o respeito às diferenças, bem como através da conscientização e promoção da cultura antirracista em todos os âmbitos da sociedade.

Em suma, o ensino médio possui um papel essencial na formação dos estudantes, não apenas transmitindo conhecimentos acadêmicos, mas também contribuindo para a construção de um sujeito crítico e comprometido com a valorização da diversidade e o combate ao racismo. Para isso, é necessário incluir conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira, promover a diversidade e inclusão no ambiente escolar, estimular a participação dos alunos em atividades de combate ao racismo e promover uma reflexão constante sobre as práticas adotadas. Somente através de um trabalho conjunto e constante é possível construir uma sociedade mais justa e antirracista.

OS ALUNOS SAEM DA EDUCAÇÃO BÁSICA APRENDENDO A COMBATE O RACISMO ESTRUTURAL?

A problemática do racismo estrutural está profundamente enraizada na sociedade contemporânea, afetando diferentes áreas da vida das pessoas, desde o acesso a oportunidades até o tratamento recebido nas instituições educacionais. A educação básica desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, fornecendo as bases para o desenvolvimento intelectual, social e moral desses estudantes. Nesse sentido, é essencial que a educação básica também assume o compromisso de ensinar aos alunos como combater o racismo estrutural desde cedo, a fim de criar uma sociedade mais justa e igualitária.

Fanon (2008), em sua obra Pele negra máscaras brancas ressalta que:

[...] há uma zona de não ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer. A maioria dos negros não desfruta do benefício de realizar esta descida aos verdadeiros Infernos (FANON, 2008, p. 26).

O racismo estrutural pode ser entendido como um conjunto de práticas, normas e políticas que perpetuam a desigualdade racial, afetando negativamente a vida das pessoas não brancas em diversas esferas, como educação, saúde, emprego e justiça. Para combater efetivamente o racismo, é necessário entender sua complexidade e como ele se manifesta nas instituições e nas relações sociais.

A educação é uma ferramenta poderosa na luta contra o racismo estrutural, pois tem o potencial de formar cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a igualdade racial. Ao introduzir o tema do racismo nas salas de aula, os estudantes podem desenvolver empatia, compreender a importância da diversidade e reconhecer os privilégios que acompanham a branquitude.

Para que os alunos saiam da educação básica aprendendo a combater o racismo estrutural, é fundamental que os educadores estejam preparados para abordar o tema de forma adequada. É necessário oferecer a esses profissionais a formação necessária para que possam orientar as discussões raciais de forma inclusiva, proporcionando um ambiente seguro e respeitoso para todos os estudantes.

As práticas pedagógicas antirracistas têm como objetivo enfrentar as raízes do racismo estrutural, promovendo a valorização da cultura negra e a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Elas podem incluir momentos de reflexão sobre a história do racismo, leituras de autores negros, discussões sobre a representatividade e a realização de projetos que valorizem a diversidade étnico-racial.

A parceria entre escolas e comunidades é uma estratégia fundamental para o combate ao racismo estrutural na educação básica. Por meio de parcerias com organizações e movimentos sociais que lutam pela igualdade racial, as escolas podem promover atividades extracurriculares, palestras, debates e projetos que ampliem o conhecimento sobre a história e a cultura negra, fortalecendo a autoidentificação e a valorização das crianças e adolescentes negros.

O preconceito de “raça” ou de “cor” era um componente organizatório da sociedade de castas. Nela, porém, a representação do negro como socialmente inferior correspondia tanto a uma situação de fato, como aos valores dominantes na sociedade.

[...] era um componente essencial e “natural” do sistema de castas. [...] Apenas lateralmente, apesar da enorme importância desse processo, a função reguladora do preconceito agia no disciplinamento das expectativas e possibilidades de ascensão social: no caso dos mulatos claros livres. Com a desagregação da ordem servil, que naturalmente antecedeu, como processo, à abolição, foi-se constituindo, pouco a pouco, o “problema negro”, e com ele intensificando- -se o preconceito com novo conteúdo. Nesse processo o “preconceito de cor ou de raça” transparece nitidamente na qualidade de representação social que toma arbitrariamente a cor ou outros atributos raciais distinguíveis, reais ou imaginários, como fonte para a seleção de qualidades estereotipados (CARDOSO, 1962, p. 281).

A educação básica desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ensinar os alunos a combaterem o racismo estrutural é uma responsabilidade que deve ser assumida por todas as instituições de ensino. Ao proporcionar uma educação antirracista, as escolas estão não apenas preparando os estudantes para enfrentar o contexto social atual, mas também capacitando-os a serem agentes de mudança e transformadores da realidade. Somente através de uma educação básica que valorize a diversidade e enfrente o

racismo estrutural poderemos construir um futuro mais igualitário, onde todos os indivíduos vivam livres de discriminação.

O RACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO LÚDICO

O racismo é um dos problemas mais prevalentes e persistentes em todo o mundo, manifestando-se em diferentes formas e níveis em diversos contextos sociais. A educação infantil, por sua vez, é um estágio crucial no desenvolvimento de crianças, onde são estabelecidas as bases para sua formação educacional e social. Infelizmente, o racismo ainda encontra espaço dentro das instituições de ensino, prejudicando o desenvolvimento integral das crianças e perpetuando desigualdades estruturais na sociedade. Neste sentido, este texto tem como objetivo explorar o tema do racismo na educação infantil e analisar como o trabalho lúdico realizado pelos docentes pode efetivamente combater essa questão.

No Brasil o preconceito é demasiadamente vergonhoso e condenável, muitas pessoas afirmam ter amigos negros ou que não tem nada contra os negros, mas que preferem brancos para trabalhar ou preferem essencialmente um branco para que seu filho ou filha case (CANDAU, 2003).

O racismo na educação infantil é um problema complexo que requer uma abordagem holística e engajada. O trabalho lúdico realizado pelos docentes tem se mostrado uma ferramenta poderosa para acabar com esse mal, pois promove o respeito, a valorização das diferenças e a formação de cidadãos conscientes e críticos. No entanto, é fundamental que os educadores estejam sensibilizados e preparados para abordar essas questões de forma adequada, buscando a participação das famílias e incorporando práticas antirracistas em todos os aspectos do currículo. Através de ações efetivas e uma abordagem lúdica, é possível transformar a educação infantil em um espaço inclusivo e livre de preconceitos, onde todas as crianças possam se desenvolver plenamente e com igualdade de oportunidades.

O racismo é um problema grave que infelizmente ainda persiste em nossa sociedade, causando preconceito, discriminação e exclusão de indivíduos com base em sua cor de pele, origem étnica ou qualquer outra característica relacionada à sua identidade racial. O combate ao racismo não é apenas uma responsabilidade do Estado, mas de toda a sociedade, e para que possamos avançar nessa luta, é fundamental envolver os estudantes nesse processo, buscando estratégias e concepções que possam efetivamente contribuir para a promoção da igualdade racial.

Os estudantes, principalmente os mais jovens, são agentes de mudança em potencial, pois estão em constante processo de formação e aprendizagem, e são capazes de absorver e internalizar novas perspectivas e valores. É por isso que é tão importante envolvê-los no combate ao racismo,

pois é a partir da educação e da conscientização que podemos transformar a mentalidade e o comportamento de toda uma geração.

Uma das estratégias mais eficazes para combater o racismo dentro das escolas e universidades é promover o diálogo aberto e honesto sobre o tema, estimulando a reflexão crítica e a construção de uma consciência antirracista entre os estudantes. É fundamental que os educadores estejam preparados para abordar questões relacionadas à diversidade racial de forma sensível e respeitosa, proporcionando um espaço seguro para que os estudantes possam expressar suas dúvidas, inseguranças e opiniões sobre o assunto.

Além disso, é importante incentivar a participação dos estudantes na elaboração e implementação de políticas e projetos que visem combater o racismo e promover a igualdade racial dentro das instituições de ensino. Os estudantes são protagonistas de suas próprias histórias e têm o direito de contribuir ativamente para a construção de um ambiente mais inclusivo e diverso.

Outra estratégia importante é promover a representatividade e a visibilidade de pessoas negras e de outras minorias étnicas nas disciplinas curriculares, nos materiais didáticos e nas atividades extracurriculares. A diversidade étnico-racial deve ser valorizada e celebrada em todas as esferas da educação, para que os estudantes possam se identificar com modelos positivos e se sentir representados em sua trajetória acadêmica.

Além disso, é fundamental promover a formação contínua dos educadores sobre a questão racial, para que possam estar mais preparados para lidar com situações de discriminação e preconceito dentro da sala de aula, e para que saibam como abordar o tema de forma adequada e construtiva com os estudantes. A capacitação dos professores é essencial para garantir que a educação antirracista seja efetivamente incorporada ao currículo escolar e que os estudantes recebam uma formação mais inclusiva e equitativa.

É importante ressaltar que o combate ao racismo não se resume apenas a ações pontuais ou isoladas, mas requer um compromisso constante e coletivo de toda a comunidade escolar. É preciso que as escolas e universidades estejam engajadas em promover a diversidade e a igualdade racial em todas as suas instâncias, desde a elaboração de políticas institucionais até a disseminação de práticas pedagógicas antirracistas.

A participação ativa dos estudantes nesse processo é fundamental para o sucesso das iniciativas de combate ao racismo, pois são eles que estão na linha de frente, vivenciando diariamente as experiências de discriminação e exclusão racial dentro e fora da escola. Através do diálogo, da

educação e do empoderamento, os estudantes podem se tornar agentes de mudança e promover uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Em um mundo cada vez mais globalizado e diverso, é fundamental que as escolas e universidades assumam um papel de liderança na promoção da igualdade racial e na construção de uma sociedade mais inclusiva. O combate ao racismo não é apenas uma questão moral, mas uma necessidade urgente para garantir que todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades e sejam respeitados em sua diversidade étnico-racial.

Portanto, é essencial que busquemos estratégias e concepções inovadoras para envolver os estudantes no combate ao racismo, promovendo a reflexão crítica, a sensibilização e o engajamento ativo em prol da igualdade racial. Somente através da educação e da conscientização poderemos transformar as estruturas sociais e desconstruir os preconceitos e estereótipos que ainda persistem em nossa sociedade. Juntos, podemos construir um futuro mais justo e igualitário para todos, independentemente de sua cor de pele ou origem étnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das constantes manifestações de desigualdade e discriminação racial, torna-se imprescindível compreender a importância do combate ao racismo em todas as esferas educacionais. A educação é um poderoso instrumento de transformação social, capaz de promover o respeito à diversidade racial e o reconhecimento da igualdade de direitos entre todas as pessoas.

No contexto educacional, é fundamental que as instituições de ensino assumam a responsabilidade de promover uma reflexão crítica sobre o racismo, desconstruindo estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade. É necessário que as práticas pedagógicas sejam inclusivas, abordando de forma adequada a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena, valorizando a contribuição dessas comunidades para a formação do país.

É importante ressaltar que o combate ao racismo não deve ser restrito apenas ao ensino de história e cultura. Todas as disciplinas podem e devem abordar o tema de maneira transversal, estimulando o diálogo e a reflexão entre os estudantes. A promoção de debates, ações afirmativas e projetos educacionais que englobem a temática racial contribuem para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades.

Além disso, é fundamental que os profissionais da educação estejam preparados para lidar com questões relacionadas ao racismo. A formação continuada de professores, gestores e demais

envolvidos no processo educacional se mostra essencial para proporcionar um ambiente acolhedor e seguro para todos os alunos, independentemente de sua cor de pele.

Ao combater o racismo nas esferas educacionais, estaremos contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação desempenha um papel fundamental na desconstrução de estereótipos e na promoção do respeito mútuo, além de ser um poderoso instrumento de combate ao preconceito e à discriminação racial.

Cabe a toda a sociedade, incluindo as famílias, as instituições de ensino, os gestores educacionais e os próprios estudantes, unirem-se em prol do combate ao racismo, implementando políticas antirracistas e criando espaços de discussão e aprendizado sobre a importância da igualdade racial. Somente assim poderemos garantir uma educação de qualidade para todos e uma sociedade mais justa, inclusiva e plural.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L.M.A. (Org.). Relações Étnico-Raciais em Contexto Escolar: fundamentos, representações e ações. São Carlos: EdUFSCar, 2011, p. 71.

BARBOSA, M.C.H; HORN, M.G. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. -Porto Alegre: Artmed, 2008.

BECKER, F. O que é construtivismo. Ideias, São Paulo, n. 20, 1993, p. 87-93.

BERGAMASCHI, M.A. Povos indígenas e Ensino de História: a Lei Nº 11.645/2008: como caminho para a interculturalidade. In, BARROSO, Vera Lucia Maciel. et. al. (Orgs.). Ensino de História: desafios contemporâneos. Porto Alegre, Estação Exclamação/ANPUH-RS, 2010, p. 151-166.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

MUNANGA, K. O negro na sociedade brasileira: resistência, participação e contribuição. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2003.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. A Literatura Infantil no Processo de Formação do Leitor. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 22-36, jan -jun. 2010.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUES, Dayse Berenguer. PRECONCEITO RACIAL: uma violência que influencia a democracia na escola. v. 4, n. 1. Lato & Sensu. Belém, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Literatura infantil e ideologia. São Paulo: Global, 1984.

SILVA, Mozart Linhares da. Educação, etnicidade e preconceito no Brasil. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

A DANÇA COMO EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DANCE AS AN ARTISTIC EXPRESSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

LUCAS SARTORELLI NUNES
Graduação em educação física pela Universidade de Santo Amaro (2005) e Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2023); Professor de Ensino Fundamental II e médio – Educação física na EMEF Ayrton Oliveira Sampaio e Professor de Ensino Fundamental II – Educação física na E.E Professor Jayr de Andrade

RESUMO

Este estudo investiga Educação Básica. A pesquisa é qualitativa e traz a seguinte questão: De que maneira a dança pode ser trabalhada em creches e pré-escolas, de forma que essa linguagem a dança como forma de expressão na Educação Infantil, procurando entender como ela pode ser incentivada nos locais que oferecem essa fase da reconheça as crianças como personagens principais, competentes e com potencial? Tem como objetivo geral compreender a concepção quanto ao que é a dança. E, específico, descrever práticas pedagógicas que valorizem os movimentos corporais infantis. A dança é mostrada como um caminho de descoberta pessoal, que pode despertar a sensibilidade e a criação, que apoia o desenvolvimento infantil. É enfatizada a relevância de um ambiente para que as crianças pequenas explorem sem seus movimentos, ritmos e sons percebidos, inventando suas danças e histórias com o corpo. As conclusões finais reafirmam a necessidade de incluir a dança no cotidiano da Educação Infantil, valorizando a criação individual e os corpos das crianças. A capacitação de professores quanto as ideias de propostas relacionadas à dança na Educação Infantil são vistas como essencial para o protagonismo das crianças. A prática da dança de forma relevante em creches e pré-escolas pode proporcionar o desenvolvimento e a expansão da criatividade, da imaginação, o aprimoramento das habilidades motoras, da percepção do corpo, o aumento da autoestima, da segurança, o incentivo à convivência e à interação entre as crianças, construindo o acervo cultural e artístico de cada sujeito com até cinco anos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Dança; Criança; Linguagem; Corpo.

ABSTRACT

This study investigates Basic Education. The research is qualitative and raises the following question: How can dance be worked on in daycare centers and preschools, so that this language, dance as a form of expression in Early Childhood Education, seeks to understand how it can be encouraged in places that offer this phase of education, recognizing children as main characters, competent and with potential? Its general objective is to understand the conception of what dance is. And, specifically, to describe pedagogical practices that value children's body movements. Dance is shown as a path of personal discovery, which can awaken sensitivity and creativity, which supports child development. The importance of an environment for young children to explore their movements, rhythms and sounds without being perceived, inventing their dances and stories with their bodies, is emphasized. The final conclusions reaffirm the need to include dance in the daily routine of Early Childhood Education, valuing individual creation and children's bodies. Training teachers on ideas for proposals related to dance in Early Childhood Education is seen as essential for children's protagonism. The practice of dance in a relevant way in daycare centers and preschools can provide the development and expansion of creativity, imagination, improvement of motor skills, body perception, increased self-esteem, security, encouragement of coexistence and interaction among children, building the cultural and artistic heritage of each individual up to five years old.

Keywords: Early Childhood Education; Dance; Child; Language; Body.

INTRODUÇÃO

A dança é uma das linguagens pela qual a criança com idade entre os zeros e os cinco anos, matriculada na creche e pré-escola, expressa sua corporeidade, exercendo “[...] um papel muito importante nos processos de ensino e aprendizagem das crianças pequenas [...]” (Marques, 2014, p. 73).

Possibilitar que na Educação Infantil tenha práticas dançantes favorece o protagonismo, as atitudes autorais, críticas, imaginativas e lúdicas, que envolvem as relações da criança entre o ambiente e os demais pares que compõem o espaço em que se encontram.

Logo,

> As crianças pequenas que conhecem, saboreiam e aprendem as possibilidades do corpo em movimento em diferentes tempos e espaços poderão sem dúvida estabelecer um forma pessoal e diferenciada de ser e estar no mundo (Marques, 2014, p. 74).

Diante dos benefícios evidenciados quando se proporciona vivências com os movimentos corporais nas unidades que desenvolvem a educação para a primeira infância, faz-se necessário direcionar essa temática “[...] para os principais atores da Educação Infantil – alunos e professores – em suas interações com a dança [...]” a fim de que se possa “[...] refletir de forma mais ampla propostas de dança na escola para que ela seja parte efetiva do currículo das crianças” (Marques, 2014, p. 74).

Isso porque os sujeitos de até os cinco anos, matriculados na primeira etapa da Educação Básica, interagem diretamente com seus docentes e juntos (re) constroem relações com seus corpos, com o meio em que se encontram, com os sons que ouvem e com a cultura na qual estão inseridos.

Coadunando com a ideia de que o professor é um agente mediador da cultura dançante existente no meio em que ele e a criança coexistem, auxiliando-a na compreensão e apoiando a reelaboração dos signos sociais, entre eles os movimentos corporais que caracterizam a dança, concebe-se que

> [...] o professor é aquele que "conduz as crianças no caminho que leva para fora: este caminho é aquele que é naturalmente próprio da criança, devido à sua atitude substancial de se lançar, movida pela curiosidade e pela fantasia", e o acompanhador deveria tentar seguir "esta disposição autêntica da criança, facilitando-lhe as ocasiões de encontro com o outro" (Rimondi, 2003, p. 39).

O estudo da dança na Educação Infantil como uma expressão linguística, se justifica pelo fato de que ela visa garantir o desenvolvimento integral das crianças e a valorização das diferentes formas de manifestação artística, corroborando com o "[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, art. 205).

Logo, dançar implica em movimentar-se, visto que a partir dessa ação

> [...] as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (Brasil, 1998, p.15).

Sendo assim, no âmbito do campo das experiências, quanto ao conhecimento de mundo, os eixos de trabalho na Educação Infantil, para o trabalho pedagógico, têm as múltiplas linguagens disponíveis às crianças para estabelecerem a compreensão quanto aos diferentes objetos com os quais se relacionam cotidianamente.

Então, diante das proposições, surge o seguinte questionamento: Como a dança pode ser desenvolvida nas creches e pré-escolas, de modo que essa linguagem reconheça as crianças como protagonistas, capazes e potentes? Para este artigo, foi proposto como objetivo geral compreender a concepção quanto ao que é a dança. E, em relação ao específico, pretende-se descrever práticas pedagógicas que valorizem os movimentos corporais infantis.

Como meio de subsidiar o presente estudo, adotou-se a pesquisa qualitativa porque ela tem uma “[...] relação imediata com os problemas sociais [...]” (Biklen; Bogdan, 1994, p. 23), auxiliando no entendimento do questionamento que se apresenta ao pesquisador.

Salienta-se que a investigação posta tem a pretensão em fomentar as discussões no meio acadêmico e pedagógico, quanto a dança não ser algo fragmentado, mecânico e direcionado, mas colocada num patamar de uma linguagem autêntica e criativa, que favorece as aprendizagens e as interações da criança com seus pares.

AFINAL, O QUE É A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Tecer ideias quanto à compreensão do que se concebe em relação ao que é a dança, não é tarefa fácil, visto que na literatura é possível encontrar diferentes definições em relação a essa linguagem. Para este artigo, considera-se a dança como “[...] processos de autoconhecimento e sensibilização [...]”, além disso, ela é “[...] uma possibilidade de construção de caminhos criativos pessoais, de cultivar habilidades para “gerar novas opções de vida, novas possibilidades relacionais” [...]” (Joinville; Xavier, 2018, p. 12).

Levando esse olhar para o mundo infantil, depreende-se que a dança faz parte dos territórios nos quais a criança frequenta, expressando-a, a partir dos movimentos autorais, expondo suas impressões e deixando marcas por todos os lugares em que ocupam com seus corpos fortes e capazes.

> Ser criança é estar envolvido, presente e perceptivo ao mundo que lhe pertence e a envolve. Uma relação dinâmica entre o estar e o se deslocar. Quando brinca, é corpo brincadeira, quando come é corpo fome/alimento, quando desenha é corpo desenho, quando dança é corpo depoimento e quando contempla é corpo que gravita entre imagens, sons e espaços. Ser criança é estar em conexão com o espaço corpóreo, com o espaço imaginário e “espaço topos”, é transitar entre o onírico e a realidade (Xavier, 2018, p. 18 – 19).

Utilizando o corpo atrelado aos movimentos dançantes, a identidade cultural e as experiências das crianças são colocadas à mostra, dialogando com outras áreas do conhecimento, subsidiando as investigações, expandindo seus repertórios e percursos vividos.

Por ser uma área científica, a dança é transversal e conversa com todos os campos de experiências da Educação Infantil, por ter como eixos de sustentação as brincadeiras e as interações (Brasil, 2018), nessa etapa da Educação Básica, ao dançar as crianças dos zeros aos cinco anos, “[...] transforma as brincadeiras, jogos, desejos, medos, modos de dizer e agir próprios da infância em linguagem artística [...]” (Joinville; Xavier, 2018, p. 12).

Logo,

> [...] o processo de ensino-aprendizagem em dança nos âmbitos da escola e da infância não deve concentrar-se majoritariamente na construção de objetos estéticos, mas "oferecer situações que ampliem o potencial criativo e imaginativo" dos estudantes e, ainda, "que estabeleçam conexões com outras áreas do saber, que despertem o sensível, produzam conhecimentos, construam relações afetivas e desenvolvam valores éticos" [...] (Joinville; Xavier, 2018, p. 11) .

Sendo as unidades que desenvolvem a educação para a primeira infância, lócus nos quais oportunizam "[...] habilidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais [...]" (Gazal, 2018, p. 28), é preciso convocar a comunidade escolar acerca das propostas pedagógicas dançantes que ocorrem nas creches e pré-escolas.

Nessa conjuntura, a dança pode ser desenvolvida na Educação Infantil de modo que essa linguagem reconheça as crianças como protagonistas, capazes e potentes, para tanto, deve-se considerar meninos e meninas com até os cinco anos como corpos que se constituem de forma "[...] criativa, autoral, lúdica, relacional e crítica [...]" (Marques, 2014, p. 73).

Destarte, as interações com as danças dos meninos e meninas matriculados nas instituições infantis necessitam estar presentes no currículo para a primeira infância, ampliando os fazeres educacionais que envolvem as crianças e seus professores.

Diante disso, as múltiplas experiências que podem ser ofertadas na Educação Infantil são oportunas ocorrer o fortalecimento das "[...] relações sociais, de habilidades motoras, de experimentar novas formas de se movimentar e solucionar questões de maneira criativa [...]" (Gazal, 2018, p. 29).

Considerando essas proposições, os professores são sujeitos e autores juntamente com as crianças, se autoconhecendo, deixando seus limites, percebendo seus corpos como objetos de expressão e elaboração dos saberes provenientes do mundo no qual vivem e convivem. Com isso, a "[...] vivência de jogos corporais possibilita uma maior abrangência de conhecimentos recíprocos entre o adulto e a criança e entre as crianças [...]" (Bufalo,1997, 80).

Outro aspecto importante a ser observado é que as sugestões dançantes que os educadores propõem em seus agrupamentos nos quais ele é o responsável, "[...] devem permitir escolhas, olhares e atitudes diferentes para os corpos, para os outros, para o mundo. Dessa forma, não educaremos corpos dóceis, mas corpos – pessoas – lúdicos, relacionais, críticos: conscientes e transformadores [...]" (Marques, 2018, p. 92).

Dessa forma, depreende-se que

> Há várias formas de sugerir às crianças que brinquem com seus corpos e inventem suas danças com / a partir de suas histórias corporais. A primeira delas é trabalhar com os próprios elementos da linguagem da dança: o espaço, o corpo, os ritmos, as ações corporais, os relacionamentos etc. [...] (Marques, 2014, p. 92).

É possível inferir que a dança coopera para a elaboração de outros parâmetros “[...] de tempo às infâncias e a sua educação, tempos de percepção dos corpos, de possibilidades de movimentos, de descobertas, de conscientização corporal e de relações com o pertencimento e com a diversidade cultural [...]” (Goettems, 2018, p. 274).

Pode-se pensar na dança como potencializadora da infância ao analisar alguns estudos que tratam dos corpos dos meninos e meninas até os cinco anos, tais como as realizadas pelo grupo de estudos “Pesquisa e Primeira Infância: Linguagens e Culturas Infantis”, que investiga as crianças como sujeitos que constroem culturas e manifestam arte por diferentes linguagens nos espaços educativos.

Em tais estudos, encontram-se pensamentos que visam uma educação para esses pequenos, intrínseca a um tempo não dinâmico, com base no protagonismo dos corpos, movimentos, gestos, linguagens, expressões e performances infantis, relacionando-os a arte e a dança que acontecem nas creches e pré-escolas (Goettems, 2018).

Finalizando, a dança na Educação Infantil é “[...] uma importante ferramenta pedagógica, além de ser uma atividade lúdica [...]” (Coelho, Honorato, 2018, p. 346), devendo ser incentivada desde a mais tenra idade, encarada como uma brincadeira, uma ação prazerosa que ensina e aprende concomitantemente ao entrar em contato com o outro, com o espaço e com o seu próprio corpo.

OS CORPOS DAS CRIANÇAS NAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

O corpo da criança se configura como um dos instrumentos que ela utiliza para conhecer e expor o que se sabe e aprende acerca do meio no qual ela se encontra. É por isso que a composição corpórea torna-se importante “[...] na constituição das pessoas, ou seja, na constituição de quem somos [...]” (Marques, 2018, p. 74).

Decorre daí que, “[...] A percepção anestésica do mundo (corpo em movimento) nos possibilita abrir caminhos de conhecimento, expressão e comunicação que não necessitam, necessariamente, da linguagem verbal [...]” (Marques, 2018, p. 74).

Isso implica na oferta de uma educação voltada para o corpo dos sujeitos dos zeros aos cinco anos, conectada com o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205), a fim de que se possa construir uma sociedade plural e acolhedora às diferenças.

Portanto,

> “[...] As crianças pequenas que conhecem, saboreiam e aprendem as possibilidades do corpo em movimento em diferentes tempos e espaços poderão sem dúvidas estabelecer uma forma pessoal e diferenciada de ver e estar no mundo” (Marques, 2014, p. 74).

Dito isso, as unidades de Educação Infantil são convocadas a olhar para os corpos das crianças que adentram seus espaços, considerando que elas são corpos vividos, percebidos e imaginados (Marques, 2014), que precisam de oportunidades para se reconhecerem como capazes, potentes e autorais.

O corpo vivido, refere-se aos contextos que se vive, experiencia e nos quais elabora saberes, que se relaciona com os conhecimentos científicos e sistematizados no currículo, utilizando essa estrutura anatômica como um instrumento que percebe a realidade, procurando compreendê-la e, junto a isso representar o que foi observado fazendo uso da linguagem dançante.

Nessa perspectiva,

> "[...] as experiências corporais que a dança pode proporcionar e desenvolver na escola estão diretamente relacionadas aos corpos vividos dos alunos: as propostas autorais de dança estarão certamente considerando os corpos presentes, vividos, concretos e palpáveis das crianças (Marques, 2018, p. 80 – 81).

O corpo infantil se configura como um dos instrumentos que a criança utiliza para conhecer e expor o que se sabe e aprende acerca do meio no qual ela se encontra. É por isso, que a composição corpórea torna-se importante na dança sendo uma oportunidade para acessar e ampliar as extensões culturais, políticas, sociais e educacionais, estabelecendo condições para que os sujeitos de até os cinco anos, construam suas identidades diante as histórias que vivenciam, as músicas que ouvem e a tudo que pode ser sentido.

Logo, uma educação direcionada para o corpo dessas crianças deve estar conectada com o desenvolvimento pleno de cada menino e menina, a fim de que se possa, com eles, consumar uma sociedade plural e acolhedora aos diferentes modos que os corpos têm para expor suas concepções em relação a como cada um, enxerga quem se é, visto que "[...] A percepção anestésica do mundo (corpo em movimento) nos possibilita abrir caminhos de conhecimentos, expressão e comunicação que não necessitam, necessariamente, da linguagem verbal [...]" Marques, 2014, p. 74).

Nos contextos que se vive, experiencia e processa durante as relações estabelecidas com o ambiente e elementos que o compõem,

> "[...] Não devemos, no entanto, somente considerar os corpos concretos, palpáveis, "vividos", dos alunos em situação escolar para compreendermos e sugerirmos trabalhos significativos com a dança na escola [...]" (Marques, 2014, p. 81).

Trata-se, então, da percepção por parte da comunidade escolar de que a criança percebe e sente seu corpo quando está nos diferentes espaços sociais, entre eles, a creche e a pré-escola, locais em que ela vive o real e o compreende conforme suas subjetividades.

Seguindo o que se é exposto quando se relaciona as experiências educativas advindas das práticas pedagógicas, aos corpos percebidos, não se deve "[...] levar em consideração somente as "habilidades motoras" [...]" (Marques, 2014, p. 82) que a criança demonstra ao dançar, mas que ao utilizar essa linguagem o professor perceba e (re) conheça os corpos concretos desse sujeito.

É preciso a ciência de que os corpos infantis são carregados pelos acontecimentos do cotidiano, pelas vivências que se experiencia e pelo que é tomado quanto à estrutura anatômica. Assim, eles são impactados pelos encontros com o outro e por todas as relações que realizam com seus pares, influenciados, simultaneamente, nesse processo de socialização.

Por isso, o corpo que dança na perspectiva de quem o imagina, com suas características e possibilidades específicas, é demonstrado pelo meio social de um modo muitas vezes padronizado, não coadunando com o corpo real que a criança possui, sendo importante construir essa criticidade corporal, partindo do ponto em que a comunidade escolar conhece quais concepções que os meninos e meninas de até os cinco anos, presentes na Educação Infantil têm em relação à dança e a reprodução corporal dessa linguagem.

Isso porque, corpos imaginados não estão isolados, durante o que se vive nas creches e pré-escolas, eles absorvem os acontecimentos, o que sente e tudo aquilo que realiza. Assim,

> A arte e seus universos de metáforas e símbolos criam realidades imaginárias que permeiam e influenciam diretamente as vivências cotidianas, vividas, concretas. Não podemos separar os mundos vividos, percebidos e imaginados, mas considerá-los como campos de tramas do mundo e que, atravessados em nossos corpos, se descortinam nos corpos que dançamos (Marques, 2010, p. 182).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dança na Educação Infantil se revela como uma linguagem potente, capaz de auxiliar no desenvolvimento integral das crianças por reconhecer esses sujeitos como protagonistas de suas ações, logo a dança se torna um meio para a expressão de sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades corporais de forma significativa e autoral.

Quanto ao modo acerca da oferta da dança nas creches e pré-escolas, elas necessitam ser apresentadas para reconhecer as crianças como protagonistas, capazes e potentes, valorizando os movimentos corporais infantis, incluindo práticas pedagógicas que oportunizem a exploração livre e criativa dos movimentos dançantes utilizando diferentes ritmos, sons, texturas e materiais, incentivando os pequenos a criarem suas próprias coreografias e narrativas corporais.

Então, o currículo é ressignificado com a dança integrada neste documento, atrelada aos objetos de estudo da Educação Infantil, explorando diferentes manifestações culturais do meio em que a criança vive e convive.

Destarte, tanto os professores como os demais membros da comunidade escolar precisam seguir por um percurso formativo que os levem a considerar a dança infantil autoral nas práticas pedagógicas, valorizando a expressão corporal dos sujeitos com tenra idade, promovendo a autonomia das crianças.

Compreendendo os corpos dos sujeitos matriculados nas creches e pré-escolas como vividos, percebidos e imaginados, dando o espaço para que eles possam se reconhecer como agentes de suas ideias, seres ativos, criadores de culturas, viabiliza a constituição das percepções infantis acerca do mundo as quais devem ser ouvidas e observadas de modo atento por todos que se relacionam com as crianças.

Sendo assim, a compreensão da concepção de dança neste artigo foi explorada a partir da visão de que essa linguagem é um processo de autoconhecimento, sensibilização e construção de caminhos criativos e pessoais, evidenciando sua importância como uma das formas de expressão na e da Educação Infantil.

Por fim, ao reconhecer a dança como uma linguagem essencial na Educação Infantil, é possível que as crianças se beneficiem de um ambiente rico em possibilidades de expressão e aprendizado, corroborando para o desenvolvimento integral, o qual abarque os corpos infantis como detentores de saberes, potencializados pelas descobertas das investigações que executam quando se movimentam e dançam com liberdade de se mostrarem quem são e o quanto podem contribuir com o mundo no qual estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BIKLEN, Sari Knopp. BOGDAN, Robert. **Investigação Qualitativa em Educação**. 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso: 09 fev. 2025**.**

BRASIL. **Lei n. 9.394.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm Acesso: 16 fev. 2025.

BRASIL. . **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. V. 1. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso: 07 fev. 2025.

BÚFALO, Joseane Maria Parice. A Linguagem Pele-Pele e sua Importância na Educação Infantil. In: **Creche**: Lugar de Criança, Lugar de Infância. Dissertação de mestrado, Campinas/SP: FE-UNICAMP, 1997, p.69-81.

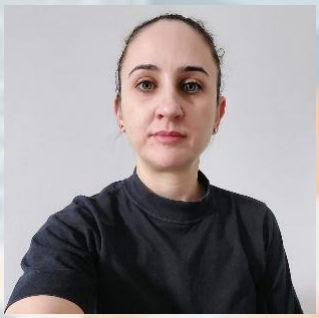
GAZAL, Esmeralda. Dança na Educação Infantil: Práticas Pedagógicas. JOINVILLE, Instituto Festival de Dança de Joinville. XAVIER, Jussara. **1, 2, 3 e Já! A Criança Pinta, Borda e Dança.** Disponível em: http://www.ifdj.com.br/repositorio/seminarios/Livro-11-1-2-3-e-ja-a-crianca-pinta-borda-e-danca-pdf.pdf Acesso: 09 mar. 2025.

GOETTMS, Milene Braga. Reflexões sobre Dança e Subversão do Tempo Linear na Educação Infantil. JOINVILLE, Instituto Festival de Dança de Joinville. XAVIER, Jussara. **1, 2, 3 e Já! A Criança Pinta, Borda e Dança.** Disponível em: http://www.ifdj.com.br/repositorio/seminarios/Livro-11-1-2-3-e-ja-a-crianca-pinta-borda-e-danca-pdf.pdf Acesso: 08 fev. 2025.

JOINVILLE, Instituto Festival de Dança de Joinville. XAVIER, Jussara. **1, 2, 3 e Já! A Criança Pinta, Borda e Dança.** Disponível em: http://www.ifdj.com.br/repositorio/seminarios/Livro-11-1-2-3-e-ja-a-crianca-pinta-borda-e-danca-pdf.pdf Acesso: 05 mar. 2025.
MARQUES, Isabel. **Linguagem da Dança:** Arte e Ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel. Corpos e Danças na Educação Infantil. 2014. **Infância e suas linguagens.** APEZZATO, Mônica. GOBBI, Marcia Aparecida (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2014.

RIMONDI, Angelo. Gaia Scienza. **Teatri di Animazione Ecologica Dalla Scuola Dell'infanzia Alla Scuola di Base.** Mettere in forma il mondo. Bergamo: Edizioni Junior, Azzano S. Paolo, 2003.



O IMPACTO DO PROGRAMA MULHER SEGURA NO PARANÁ

THE IMPACT OF THE SAFE WOMEN PROGRAM IN PARANÁ

LUCIANA SAVITSKI
Graduação em Educação Física pela Universidade do Contestado (2013); Especialista em Gestão Pública com ênfase em Direitos Humanos e Cidadania, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG (2018); Mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS (2023); Educadora social do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - PROERD, pela Polícia Militar do Paraná.

RESUMO

A violência doméstica mostra-se como uma das principais formas de violência identificada e combatida atualmente. Trata-se de um problema que atinge mulheres de todas as classes sociais, idades, religiões e etnias. O objetivo principal desse estudo foi analisar o Programa Mulher Segura, lançado em abril de 2024, pela Secretaria de Segurança Pública do Paraná. O Programa tem como finalidade combater a violência contra a mulher com ações direcionadas e com a integração de vários órgãos. Como a questão da violência doméstica e familiar tem uma estrutura complexa, ela é tratada por diferentes frentes, como palestras para conscientização, projeto para homens, amparo social, psicológico e de saúde, visitas pós ocorrência e repressão. Os dados analisados indicam uma diminuição das subnotificações da violência doméstica, evidenciada pelo aumento significativo no número de denúncias registradas. Tal resultado sugere uma maior efetividade das políticas públicas implementadas, posicionando o Estado do Paraná como referência nacional no enfrentamento articulado e eficaz da violência contra a mulher.

Palavras-chave: Violência Doméstica; Programa Mulher Segura; Polícia Militar Do Paraná.

ABSTRACT

Domestic violence is one of the main forms of violence identified and combated today. It is a problem that affects women of all social classes, ages, religions and ethnicities. The main objective of this study was to analyze the Safe Woman Program, launched in April 2024 by the Paraná Public Security Secretariat. The program aims to combat violence against women with targeted actions and the

integration of various agencies. As the issue of domestic and family violence has a complex structure, it is dealt with on different fronts, such as awareness-raising talks, a project for men, social, psychological and health support, post-occurrence visits and repression. The data analyzed indicates a decrease in the underreporting of domestic violence, as evidenced by the significant increase in the number of complaints registered. This result suggests that the public policies implemented are more effective, positioning the state of Paraná as a national benchmark in tackling violence against women in a coordinated and effective manner.

Keywords: Domestic Violence; Safe Woman Program; Paraná Military Police.

INTRODUÇÃO

A violência é um fenômeno histórico que perpassa as relações sociais. Contudo, no contexto atual sua repercussão tem ganhando destaque nos discursos sociais, exigindo a ampliação de estudos para sua melhor compreensão e ações de combate, especialmente por parte do Estado. Entre suas manifestações, a violência contra a mulher mostra-se como uma das principais formas identificadas e combatidas atualmente, refletindo as relações desiguais de gênero, que tomam por base as características biológicas (de sexo) para delimitar as características das relações sociais entre homens e mulheres.

A finalidade principal desse estudo foi analisar o Programa Mulher Segura, lançado em abril de 2024, pela Secretaria de Segurança Pública do Paraná. A análise aconteceu por meio das estatísticas divulgadas, leis e diretrizes, além das estratégias integradas utilizadas para alcançar os objetivos do Programa. Dessa forma, antes de imergir nos detalhes do referido Programa, é necessário o entendimento do fenômeno da violência doméstica, o que se tem de definições e quais são os principais desafios.

São nas relações afetivas, principalmente, entre homens e mulheres, que se refletem uma das principais formas de desigualdade de gênero: a violência doméstica e/ou intrafamiliar. Oculta nos lares, nas mais diversas formas de acometimento, ela reafirma, cotidianamente o suposto poder que o homem tem sobre a mulher. Como destacam Signori e Madureira (2007, p. 9): “Nos últimos anos, a luta pela cidadania feminina tornou-se mais evidente e o fenômeno da violência contra a mulher, até pouco tempo ignorado ou mantido sob domínio privado, emergiu, sendo tratado como uma violação dos direitos humanos.” Por isso, faz-se necessário refletir sobre a violência doméstica/intrafamiliar contra a mulher e as estratégias de enfrentamento desse tipo de violência na atualidade, sendo essa a proposta central desse estudo, ao analisar o Projeto Mulher Segura estabelecido no Paraná.

Atualmente, a delimitação da problemática da violência contra a mulher está baseada nos parâmetros estabelecidos pela Lei Maria da Penha, de 2006. Essa legislação caracteriza a violência como qualquer ação ou omissão motivada por questões de gênero que resulte em morte, lesão, sofrimento físico, sexual, psicológico ou em danos morais e patrimoniais à mulher. Esse tipo de violência pode ocorrer em diversos contextos: dentro do ambiente doméstico, entendido como o espaço de convivência contínua entre pessoas, com ou sem laços familiares; no seio familiar, abrangendo indivíduos que possuem ou se consideram unidos por laços de sangue, afinidade ou por vontade própria; e ainda em qualquer relação íntima de afeto, independentemente de haver ou ter havido coabitação entre agressor e vítima. (BRASIL, 2006, art.5º).

Em suas diferentes faces, a violência doméstica, muitas vezes, é sutil e de difícil constatação, até porque pode não ser admitida pela própria mulher. Também difícil é a percepção da gravidade de suas consequências, pois o autor da violência é alguém com quem a mulher tem uma ligação afetiva e acaba justificando seus atos, entre outros fatores, pelo ciúme, problemas financeiros e alcoolismo. (SIGNORI; MADUREIRA, 2007, p.13).

A difícil constatação ocorre também porque a violência em questão acontece de forma cíclica. Primeiramente se dá a acumulação de tensão, onde ocorrem agressões mais sutis, de forma verbal e passam a agregar agressões leves, no entanto, a partir de tais fatos a tensão entre as partes tende a aumentar, até o fato de atingir a segunda fase, a explosão, onde ocorrem as agressões mais graves. Na terceira fase, a chamada lua de mel, o comportamento do autor da violência passa a ser amoroso e gentil, promete mudanças de comportamento, como uma forma de tentar compensar a agressão.

Entre as diversas consequências da violência contra a mulher, os danos físicos são frequentemente os mais visíveis. No entanto, os impactos vão muito além disso. A violência afeta diretamente a saúde e a qualidade de vida da mulher, configurando-se como um problema que ultrapassa o âmbito individual e atinge áreas como a segurança pública e a saúde.

Embora as lesões físicas, na maioria das vezes, possam ser tratadas e curadas em um curto espaço de tempo, as marcas psicológicas tendem a ser mais profundas e duradouras. Elas comprometem a saúde mental da vítima e influenciam negativamente seu bem-estar e o de todos ao seu redor. Dores crônicas, síndrome do pânico, depressão, tentativas de suicídio e distúrbios alimentares são apenas alguns dos sintomas que podem surgir como resultado da violência sofrida.

É importante compreender que os danos psicológicos, muitas vezes, são ainda mais graves que os físicos. Enquanto machucados e hematomas podem desaparecer com o tempo, o sofrimento emocional pode permanecer por toda a vida, dificultando a superação da violência vivida. Além disso, há reflexos sociais significativos: a mulher pode se isolar, afastar-se do convívio com amigos e familiares, apresentar queda de produtividade no trabalho e dificuldades nas atividades do dia a dia. Assim, percebe-se que a violência afeta múltiplas dimensões da vida da vítima, provocando uma

redução significativa em sua qualidade de vida. Entender todos esses fatores é primordial para que as políticas públicas voltadas a esse problema sejam cada vez mais eficazes.

PROJETO MULHER SEGURA

Como já explicitado, o Projeto Mulher Segura acontece no Estado do Paraná, e trata de ações integradas para enfrentamento à violência contra a mulher, apesar de ser um Programa da Secretaria de Segurança Pública, ele abrange outros órgãos: o Tribunal de Justiça do Paraná, a Secretaria da Mulher, Igualdade Racial e Pessoa Idosa (Semipi), a Controladoria-Geral do Estado (CGE) e a Procuradoria-Geral do Estado (PGE-PR). As principais estratégias empregadas nas operações do Projeto Mulher Segura incluem:

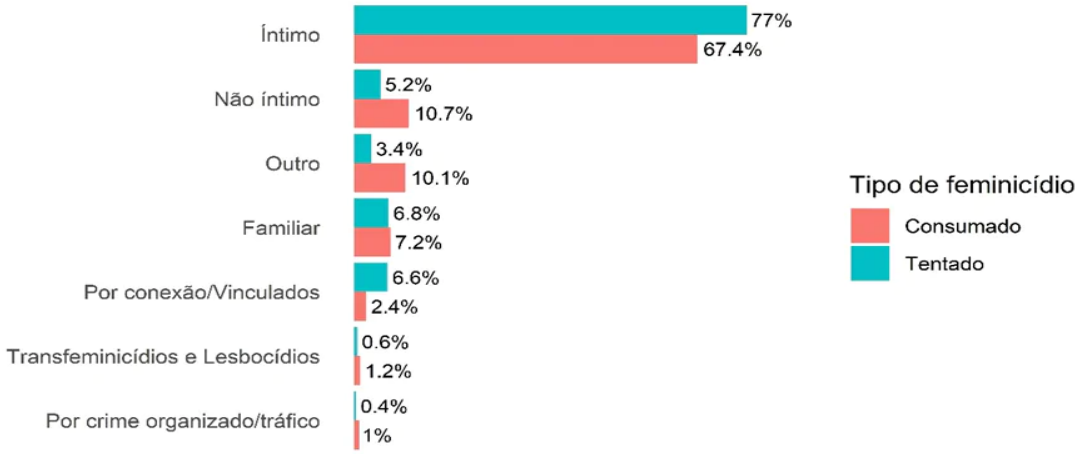
- Ações preventivas e de conscientização: realização de palestras sobre a Lei Maria da Penha e visitas comunitárias para informar as mulheres sobre seus direitos e os mecanismos de proteção disponíveis;
- Fiscalização de medidas protetivas: intensificação da fiscalização das Medidas Protetivas de Urgência (MPU), especialmente nas cidades que não possuem equipes especializadas;
- Atendimento humanizado: o atendimento a mulheres em situação de violência é realizado com a atenção a protocolos de atendimento que evitem a revitimização, especialmente em casos sensíveis como estupro;
- Apoio e integração com outros órgãos: promoção de apoio e integração com outros órgãos de segurança pública e demais integrantes da rede de atendimento, facilitando o encaminhamento e suporte às vítimas nos trezentos e trinta e nove municípios do Estado;
- Sensibilização da comunidade: utilização de meios de comunicação locais (redes sociais, programas de televisão, etc.) para sensibilizar a comunidade sobre a violência contra a mulher e estimular denúncias.
- Panfletagem e distribuição de materiais informativos: ações de panfletagem em locais estratégicos para distribuir informações sobre os tipos de violência, canais de denúncia, e serviços de apoio disponíveis.
- Fomento a eventos de discussão: organização de eventos e palestras “De Homem para Homem” em diversas instituições, como escolas e universidades, para discutir a prevenção à violência.

Essas estratégias visam não apenas a redução da violência, mas também ajudar a construir uma sociedade mais informada e proativa no combate à violência de gênero. O Projeto Mulher Segura está causando um impacto significativo nas estatísticas relacionadas a feminicídios e violência

doméstica, de acordo com o Plano de Operações do Programa[1]. Primeiramente, em 2024, após o início do Programa, observou-se uma redução de 37% nos feminicídios em vinte municípios paranaenses que estavam sob o foco da operação. As operações resultaram no aumento de atendimentos de ocorrências relacionadas à violência doméstica, o que, apesar de não indicar necessariamente um aumento real nos casos de violência, sugere uma redução nas subnotificações e um aumento na disposição das vítimas para denunciar os abusos.

Apesar da redução nos feminicídios em áreas focadas pelo Programa, houve um aumento geral de 33% nas mortes violentas de mulheres em municípios menores, elevando o número total de registros de 82 em 2023 para 109 em 2024. Isso destaca a complexidade da situação e a necessidade de abordagens diferentes em regiões menores. O planejamento do Programa Mulher Segura estabelece metas claras para reduzir a taxa de mortes violentas de mulheres a 2,00/100 mil mulheres até 2030, o que exige uma redução de aproximadamente 55% até lá, começando de uma média atual de 259 registros para um máximo de 117 registros anuais. Esses dados reforçam a importância das ações no enfrentamento da violência contra a mulher e indicam que, enquanto há avanços em algumas áreas, o enfrentamento precisa ser contínuo e abrangente, especialmente em municípios menores onde as taxas de feminicídio ainda são preocupantemente altas.

O Laboratório de Estudos de Feminicídios (Lasfem) da Universidade Estadual de Londrina apresenta estudos de diferentes aspectos da violência doméstica e familiar no estado do Paraná. Abaixo segue um gráfico que expõe uma avaliação do fenômeno da violência feminicida, sobre o tipo de relação entre autor e vítima.



Fonte do gráfico: Laboratório de Estudos de Feminicídios (Lesfem).

É possível analisar que a maioria das tentativas ou mortes de mulheres são efetivadas por autores com algum tipo de contato íntimo com a vítima, não necessariamente com uma formação familiar. Muitas vezes se trata de relações afetivas que ainda não evoluíram para um casamento ou união estável e, ainda, casos em que a separação já ocorreu. O estudo do Lasfem também aponta que a

[1] Os dados foram divulgados através de todos os registros relacionados a violência contra a mulher.

subnotificação dos casos de violência contra a mulher no Paraná foi grande até 2023, o que evidenciou uma percepção bastante restrita na compreensão da relação de homem e mulher pela sociedade. Como exemplo, muitas mulheres não conseguem reconhecer o início de uma relação abusiva, deduzindo que ciúmes e agressões são resultados de amor excessivo, não conseguem fazer denúncia por causa da dependência emocional ou financeira, por acharem que o autor irá mudar, além de sentirem culpa, remorso, vergonha e julgamentos diante de uma denúncia. Como apontado, a violência doméstica é cíclica, fator que dificulta a intervenção.

Por conseguinte, o Programa Mulher Segura vem de encontro à problemática da subnotificação, pois além da repressão, acontece uma mobilização de conscientização tanto para mulheres quanto para homens, o que a longo prazo trará profundas transformações culturais. Ação essa, que já apresentou resultados, pois, como citado, houve o aumento de chamadas para ocorrências desta natureza. Ainda, a abordagem da violência doméstica e familiar para homens, através da palestra “De Homem para Homem” é inédita em programas dessa natureza, e está sendo referência para o restante do País. Só em 2024 o Programa realizou 144 palestras voltadas para o público masculino.

O IMPACTO DO PROGRAMA MULHER SEGURA NO PARANÁ

O Programa Mulher Segura tem se destacado como uma das principais iniciativas no enfrentamento à violência contra a mulher. Desde o seu lançamento em abril de 2024, como já visto nos seus objetivos, o Programa tem promovido ações de prevenção, educação, acolhimento e monitoramento de casos de violência de gênero, gerando impactos significativos na sociedade paranaense.

Entre os resultados mais expressivos está a redução de 37,93% nos casos de feminicídio registrados nas vinte cidades onde o Programa foi inicialmente implementado, no período entre abril e novembro de 2024, em comparação com o mesmo período do ano anterior. Essa queda reflete a eficácia das medidas adotadas, como a realização de eventos educativos, oficinas de prevenção, defesa pessoal e primeiros socorros, além de ações direcionadas à conscientização da população.

O programa também se destaca pela capacitação de agentes públicos, garantindo que policiais, profissionais da saúde e outros servidores estejam preparados para oferecer atendimento humanizado e eficiente às vítimas. Além disso, a criação de salas especializadas em delegacias fortalece a rede de apoio, proporcionando um espaço seguro para o acolhimento e a orientação. Outra medida importante é o monitoramento simultâneo de agressores e vítimas, que contribui para a prevenção de reincidências e amplia a proteção das mulheres em situação de risco. Essa abordagem integrada demonstra um esforço estratégico para a diminuição desse problema.

Diante dos resultados positivos, o Programa Mulher Segura será expandido para todos os 399 municípios do Paraná. A ampliação tem como objetivo fortalecer ainda mais a rede de prevenção e combate à violência de gênero em todas as regiões do Estado. Continuará atuando de forma multidisciplinar e promovendo uma cultura de respeito, segurança e dignidade. Seu impacto já é visível nos números e, principalmente, na vida das mulheres que precisam de proteção e apoio.

A ATUAÇÃO DA POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

A Polícia Militar do Paraná (PMPR), por meio da Diretriz nº 003/2025, estabeleceu uma política robusta de prevenção e repressão à violência doméstica, diante de sua missão e compromisso com a proteção dos direitos das mulheres e com a Segurança Pública. Essa Diretriz estabelece protocolos de atendimento, reforça a articulação com a Rede de Enfrentamento e prioriza a atuação especializada por meio das Patrulhas Maria da Penha.

O principal objetivo da PMPR é criar uma cultura institucional voltada para a defesa das mulheres em situação de vulnerabilidade, buscando não apenas a repressão imediata, mas, principalmente, a prevenção de novos casos. A estratégia adotada pela Corporação está alicerçada em três níveis de intervenção: a primeira, com atendimento emergencial pelas equipes de radiopatrulha; a segunda, com acompanhamento das vítimas e autores por visitas comunitárias; e a terceira, voltada à quebra definitiva do ciclo da violência por meio de ações educativas e de suporte emocional e social.

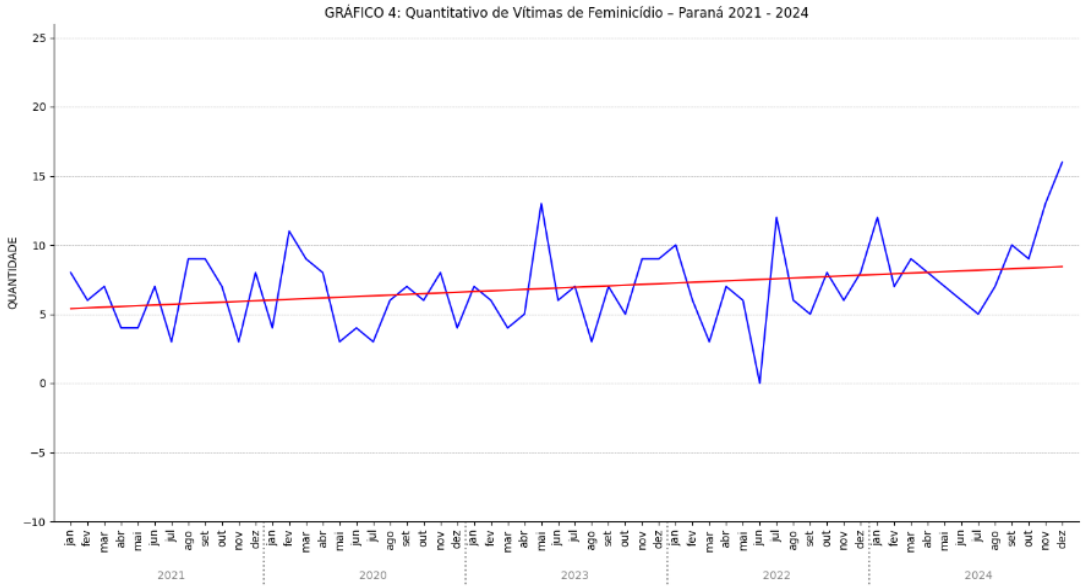
O trabalho das Patrulhas Maria da Penha é um dos pilares desta política. Com equipes capacitadas, essas Patrulhas realizam visitas preventivas, acompanham o cumprimento de medidas protetivas, organizam palestras e fomentam a interação com as redes locais de apoio às vítimas. As equipes também são orientadas a atuar com empatia, escuta ativa e acolhimento humanizado, respeitando a dignidade e as necessidades individuais de cada mulher. A Diretriz também enfatiza a necessidade de articulação entre os diversos atores da Rede de Enfrentamento à Violência Doméstica, incluindo o Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria, órgãos municipais e entidades da sociedade civil. A integração dessas instâncias é essencial para garantir às vítimas acesso pleno aos serviços de proteção e apoio.

Ademais, o documento também orienta sobre a realização de campanhas educativas, palestras e eventos de sensibilização comunitária, buscando mobilizar a sociedade e ampliar o conhecimento sobre os direitos das mulheres e os instrumentos legais de proteção. Com a institucionalização dessa política, a Polícia Militar do Paraná reforça seu papel como agente fundamental na prevenção e no enfrentamento à violência de gênero, consolidando a atuação policial como instrumento de promoção da justiça social e da garantia dos Direitos Humanos das mulheres.

Para se chegar em ações eficientes contra esse tipo de crime, a PMPR utiliza diversas estatísticas, pois quanto mais se conhecer os fatores de vulnerabilidade e perfil das vítimas, melhores serão as estratégias. Desse modo, estudos e acompanhamento do problema no Estado são divulgados anualmente.

CASOS DE FEMINICÍDIO (2021–2024)

A Secretaria de Segurança Pública do Paraná divulga estatísticas anualmente. O gráfico abaixo mostra uma oscilação mensal de 2021 a 2024, a linha de tendência indica um leve aumento ao longo do período, o que revela uma preocupante elevação nos casos, especialmente no segundo semestre de 2024.



Fonte: Banco de Dados do Centro de Análise, Planejamento e Estatística da Secretaria de Segurança Pública do Paraná. 2024.

Visualizamos variações frequentes, com picos e quedas abruptas. Isso sugere que os casos de feminicídio possuem causas multifatoriais, que podem ser influenciadas por fatores sociais, econômicos e até mesmo sazonais. Apesar de políticas de enfrentamento à violência doméstica estarem em curso, como o fortalecimento das Patrulhas Maria da Penha e a Diretriz nº 003/2025 da PMPR, o gráfico sugere que essas medidas ainda enfrentam desafios de efetividade na contenção dos feminicídios.

O aumento na tendência geral pode indicar: dificuldade na aplicação ou fiscalização das medidas protetivas; baixa denúncia por parte das vítimas, o que reduz a capacidade de prevenção; e crescimento de conflitos familiares agravados por fatores econômicos ou sociais. Diante disso houve a decisão de implantar o Programa Mulher Segura em todo o Estado, fortalecendo ações contínuas

de prevenção, ampliando as Patrulhas Maria da Penha, além do investimento em orientações e formações, com foco na mudança cultural e na identificação precoce de sinais de violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfrentamento à violência contra mulheres requer um conjunto de iniciativas conectadas, constantes e apoiadas por Políticas Públicas que compreendam a fundo a complexidade desse fenômeno. O Programa Mulher Segura, iniciado no Paraná em 2024, é um importante passo nessa direção, usando uma estratégia que une prevenção, combate, suporte e informação. Os números mostram que, embora ainda existam dificuldades, especialmente em cidades menores, os resultados até agora são promissores, como a grande queda nos casos de feminicídio nas cidades onde o Programa atua e o aumento de mulheres buscando ajuda e efetivando denúncias.

A atuação da Polícia Militar do Paraná, com a institucionalização das Patrulhas Maria da Penha e a adoção de um plano de ação específico, mostra o compromisso em proteger ativamente as mulheres. Além disso, projetos inovadores como as palestras "De Homem para Homem" mostram como é crucial envolver os homens na mudança de mentalidade, interrompendo a violência e promovendo a responsabilidade.

Por isso, o Programa Mulher Segura prova que Políticas Públicas bem planejadas, baseadas em informações sólidas e fortalecidas por parcerias entre diferentes órgãos, são essenciais para diminuir a violência de gênero e assegurar que as mulheres vivam com dignidade, segurança e liberdade. O desafio continua, o Projeto por si só não encerra o problema, mas as ações como o fortalecimento das redes de proteção, investimento na prevenção são capazes de promover uma cultura de igualdade e respeito em toda a sociedade paranaense.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 11.340, de 07 de agosto de 2006.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8o do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm Acesso 18 jan. 2025.

LASFEM, Laboratório de Estudos de Feminicídios da Universidade Estadual de Londrina. **Paraná é vice em casos de feminicídios no primeiro semestre de 2024, aponta Lesfem.** 2025. Disponível em: https://operobal.uel.br/extensao/2024/07/22/parana-e-vice-em-casos-de-feminicidios-no-primeiro-semestre-de-2024-aponta-lesfem/ . Acesso 15 de março de 2025.

PMPR. Diretriz do Comando Geral nº 003/2025-PM/3**. Diretriz de Política de Prevenção e Repressão à Violência Doméstica da Polícia Militar Do Paraná.** Curitiba, 2025.

SESP, Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária do Paraná. **Plano de Operações 004/2025** – Operação Mulher Segura – Gabinete de Gestão Operacional, 2025.

SESP, Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária do Paraná. **Programa Mulher Segura reduz em 37% número de feminicídios em 20 cidades.** 2024. Disponível em: <https://www.seguranca.pr.gov.br/Noticia/Programa-Mulher-Segura-reduz-em-37-numero-de-feminicidios-em-20-cidades>. Acesso em: 31 de março de 2025.

SESP, Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária do Paraná. **Relatório estatístico criminal mortes violentas intencionais janeiro a dezembro de 2024.** 2024. Disponível em: https://www.seguranca.pr.gov.br/CAPE/Estatisticas . Acesso 13 mar. 2025.

SIGNORI, Marisa; MADUREIRA, Valéria Silvana Faganello. **A violência contra a mulher na perspectiva de policiais militares: espaço para a promoção da saúde**. Maringá: Acta Sci. Health Sci, v. 29, 2007, n. 1, p. 7-18.

ENSINO DE MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS DE SEIS ANOS

TEACHING MATHEMATICS FOR SIX-YEAR-OLD CHILDREN

LUCIMARA DOS SANTOS
Graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Faculdade Universidade Federal de São Carlos – UFScar (1994); Especialista em Educação Matemática pela Faculdade Oswaldo Cruz (1998); Mestre em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (2008); Professora de Ensino Fundamental II – Matemática – na EMEF Cassiano Ricardo, aposentada como Professora de Educação Básica – Matemática – Governo do Estado de São Paulo.

RESUMO

O ensino de matemática para crianças de seis anos deve ser adaptado às suas necessidades e interesses, transformando um assunto frequentemente considerado difícil em algo agradável e acessível. Em vez de memorização de números e fórmulas, deve-se focar no desenvolvimento de conceitos de quantidade, reconhecimento de padrões, compreensão de formas geométricas e resolução prática de problemas simples. Nesta idade, ocorre a transição da aprendizagem espontânea para a formal, do "aprender fazendo" para o "aprender pensando". Abordagens interativas permitem o desenvolvimento do raciocínio lógico, compreensão de relações numéricas e experimentação de diferentes métodos de resolução de problemas. É fundamental adotar estratégias centradas no aluno, respeitando seu ritmo e estilo de aprendizagem. A matemática deve ser apresentada como parte integrante do cotidiano infantil, presente em atividades como contar objetos, dividir brinquedos ou organizar tarefas. Ao conectar conceitos matemáticos à realidade das crianças, promove-se um aprendizado significativo que transcende a sala de aula e influencia sua compreensão do mundo. O ambiente de aprendizagem precisa ser motivador, acolhedor e estimulante, incentivando as crianças a verem a matemática como uma ferramenta útil para entender o mundo ao seu redor. O

artigo explorará abordagens pedagógicas eficazes, incluindo o aprendizado prático e lúdico, o uso de materiais manipuláveis e a resolução de problemas contextualizados na realidade infantil.

Palavras chaves: Lúdico; Divertida; Desafiadora; Interativo; Matemática.

ABSTRACT

Teaching mathematics to six-year-old children should be tailored to their needs and interests, transforming a subject that is often considered difficult into something enjoyable and accessible. Instead of memorizing numbers and formulas, the focus should be on developing concepts of quantity, pattern recognition, understanding geometric shapes, and practical problem-solving. At this age, the transition from spontaneous to formal learning occurs, from "learning by doing" to "learning by thinking." Interactive approaches allow the development of logical reasoning, understanding of numerical relationships, and experimentation with different problem-solving methods. It is essential to adopt student-centered strategies, respecting their pace and learning style. Mathematics should be presented as an integral part of children's daily lives, present in activities such as counting objects, sharing toys, or organizing tasks. By connecting mathematical concepts to children's reality, meaningful learning is promoted that transcends the classroom and influences their understanding of the world. The learning environment needs to be motivating, welcoming, and stimulating, encouraging children to see mathematics as a useful tool for understanding the world around them. The article will explore effective pedagogical approaches, including practical and playful learning, the use of manipulative materials and problem-solving contextualized in children's reality.

Keywords: Playful; Fun; Challenging; Interactive; Mathematics.

INTRODUÇÃO

O ensino de matemática para crianças de seis anos é um dos primeiros passos no processo de desenvolvimento das habilidades cognitivas e lógicas, (Piaget, 1970) que farão parte da base educacional ao longo de toda a sua vida escolar. Nessa faixa etária, as crianças estão no início do ensino fundamental e começam a vivenciar a matemática de uma maneira mais estruturada, com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico e a compreensão dos números e operações. No entanto, para que esse aprendizado seja eficaz, é fundamental que as atividades sejam lúdicas, divertidas e desafiadoras, pois as crianças dessa idade ainda em uma fase de desenvolvimento em que aprendem melhor por meio da interação com o ambiente e com objetos concretos.

Matemática, que é vista como um assunto difícil para pessoas maiores, (Freire, 2000) pode ser ensinada de modo agradável e fácil para as crianças quando o ensino se ajusta às suas necessidades e interesses. No lugar de apenas gravar números e fórmulas, as crianças com seis anos devem ser incentivadas a olhar no conceito de quantidade, achar padrões entender formas geométricas e, mais importante desenvolver a habilidade de resolver problemas fáceis de uma maneira prática. O lugar onde eles aprendem precisa ser motivador, acolhedor e também estimulante para que vejam a matemática como uma ferramenta útil para entender mundo ao seu redor. .

Além disso, nesta fase, a criança começa a fazer a transição da aprendizagem espontânea para a aprendizagem formal, ou seja, do “aprender fazendo” para o “aprender pensando”. A matemática, quando apresentada de forma interativa, permite que as crianças construam um raciocínio lógico, compreendam as relações numéricas e experimentem diferentes formas de resolver problemas. Por isso, é essencial que as estratégias de ensino exigidas sejam focadas no aluno, respeitando seu tempo e seus métodos de aprendizagem, e levando em consideração suas percepções e curiosidades.

Neste contexto, é importante que os educadores reconheçam que a matemática não é apenas uma disciplina abstrata, mas uma parte integrante da vida cotidiana da criança. As operações matemáticas estão presentes em atividades simples como contar objetos, dividir brinquedos ou organizar tarefas. Ao tornar esses conceitos acessíveis e aplicáveis à realidade dos pequenos, podemos cultivar um aprendizado mais significativo, que vai além da sala de aula e influenciar diretamente na forma como as crianças compreendem o mundo.

Neste artigo, exploraremos a importância do ensino de matemática para crianças de 6 anos, destacando as abordagens e estratégias pedagógicas que se mostram mais eficazes nesse processo. Vamos discutir o papel do aprendizado prático e lúdico, a utilização de materiais manipulativos e o envolvimento das crianças com problemas matemáticos que fazem parte de seu cotidiano, tornando a matemática uma experiência positiva e interessante desde o início de sua jornada escolar.

IMPORTÂNCIA DA ENSINO DE MATEMÁTICA NA INFÂNCIA

A matemática é uma disciplina que vai além dos números; ela desenvolve o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a capacidade de pensar criticamente. Para crianças de seis anos, o ensino deve ser adaptado às suas necessidades e interesses, utilizando jogos, atividades práticas e contextos do dia a dia.

Desta maneira, o ensino da matemática na infância é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Desde os primeiros anos de vida, as bases matemáticas são construídas através de experiências cotidianas. Essas experiências não apenas introduzem conceitos numéricos, mas também promovem habilidades essenciais que servirão como alicerces para o aprendizado futuro.

No processo de desenvolvimento do raciocínio lógico, a matemática estimula o raciocínio lógico das crianças, ajudando-as a entender padrões, sequências e relações entre objetos. Atividades lúdicas, como jogos de tabuleiro e quebra-cabeças, são excelentes ferramentas para desenvolver essa habilidade. Tais jogos incentivam as crianças a pensarem de forma crítica e a tomar decisões estratégicas, habilidades que são valiosas em diversos aspectos da vida.

Em se tratando da resolução de problemas, essa capacidade é uma das habilidades mais importantes que a matemática ensina. Ao apresentar desafios matemáticos, como contar objetos ou resolver simples equações, as crianças aprendem a analisar a situação, formular hipóteses e testar soluções. Essa abordagem prática não só torna o aprendizado mais envolvente, mas também ajuda as crianças a se tornarem pensadores autônomos e criativos.

No campo aplicações práticas e contextualização, para crianças de seis anos, o ensino da matemática deve ser contextualizado e relacionado ao seu dia a dia. Atividades que envolvem medir ingredientes para uma receita, contar o número de brinquedos ou observar a simetria nas formas ao seu redor ajudam a tornar o aprendizado mais significativo. A utilização de materiais concretos, como blocos, figuras geométricas e objetos do cotidiano, facilita a compreensão de conceitos abstratos.

O aprendizado da matemática desde cedo também contribui para a construção da autoconfiança. À medida que as crianças superam desafios e assimilam novos conceitos, elas desenvolvem uma sensação de realização. Professores e pais desempenham um papel crucial nesse processo, encorajando a exploração e celebrando as conquistas, por menores que sejam.

É importante considerar a diversidade nas abordagens de ensino, pois cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizado. Oferecer diferentes métodos e recursos pode ajudar a atender às necessidades individuais, garantindo que todas as crianças tenham a oportunidade de se destacar.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Ampliar a pesquisa sobre estratégias de ensino de matemática para crianças de seis anos, especialmente através de atividades lúdicas, é fundamental para promover um aprendizado eficaz e engajador. A seguir, algumas sugestões e abordagens que podem ser exploradas:

1. Atividades Lúdicas: Jogos de tabuleiro, quebra-cabeças e atividades com blocos de montar ajudam as crianças a entenderem conceitos matemáticos de forma divertida. Por exemplo, jogos que envolvem contagem ou reconhecimento de formas geométricas podem ser muito eficazes.

2. Uso de Materiais Concretos: Objetos do cotidiano, como frutas, blocos, botões, brinquedos e materiais de arte, podem ser utilizados para ensinar para ensinar conceitos de contagem, agrupamento, operações básicas. e comparação de quantidades. As crianças podem manipular os objetos, o que ajuda na compreensão dos conceitos matemáticos. Uma ideia são os jogos de tabuleiro matemáticos que podem auxiliar no desenvolvimento, ou mesmo adaptar jogos de tabuleiro que envolvam contagem, adição e subtração. Por exemplo, jogos como "Ludo" ou "Jogo da Vida" podem ser utilizados para introduzir conceitos matemáticos de forma divertida.

3. Contação de histórias com enfoque matemático auxiliam na integração da matemática à literatura infantil por meio de histórias que envolvam problemas matemáticos ou conceitos, como a contagem de animais ou a divisão de brinquedos. Após a leitura, as crianças podem discutir as soluções propostas. Incorporar matemática em histórias pode tornar o aprendizado mais interessante. Contar histórias que envolvem problemas matemáticos simples pode estimular o pensamento crítico e a resolução de problemas.

4. Atividades em Grupo: Trabalhar em grupo promove a interação social e a troca de ideias. As crianças podem aprender umas com as outras, discutindo soluções e estratégias para resolver problemas matemáticos.

5. Tecnologia Educacional: Utilizar aplicativos e jogos online que ensinem matemática de forma lúdica. Existem diversas plataformas que oferecem jogos interativos que ajudam as crianças a praticarem habilidades matemáticas básicas, aplicativos e jogos educativos podem ser ferramentas valiosas para o ensino de matemática. Eles oferecem uma abordagem interativa e podem ser usados para reforçar conceitos de forma divertida.

6. Atividades ao ar livre: Organizar atividades ao ar livre que envolvam matemática, como caça ao tesouro, onde as crianças precisem resolver problemas matemáticos para encontrar pistas. Isso não só ensina matemática, mas também promove atividade física e socialização.

7. Música e Rimas: Criar canções e rimas que incluam conceitos matemáticos. A música pode ser uma maneira poderosa de ajudar as crianças a memorizarem informações e se envolver com os conteúdos de uma forma divertida.

8. Artesanato e Projetos Manuais: Incorporar matemática em atividades artísticas, como criar formas geométricas com papel ou montar figuras. Essa abordagem estimula a criatividade e ajuda as crianças a visualizarem os conceitos.

9. Dinâmicas de Grupo Realizar dinâmicas que envolvam trabalho em equipe para resolver problemas matemáticos. Isso não só ensina matemática, mas também habilidades sociais e de comunicação.

10. Experiências Sensoriais: Criar experiências que envolvam os sentidos, como medir ingredientes pode ser uma abordagem muito eficaz, pois essa faixa etária aprende melhor quando está envolvida ativamente e pode explorar conceitos de forma tátil e visual.

DESAFIOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Um dos principais desafios é a resistência que algumas crianças podem ter em relação à matemática. É fundamental criar um ambiente positivo e encorajador, onde os erros sejam vistos como oportunidades de aprendizado. Além disso, é importante que os educadores estejam preparados para atender às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos.

Podemos identificar diversas questões que impactam tanto o aprendizado dos alunos quanto a prática pedagógica dos educadores. Além da resistência das crianças, outros aspectos merecem destaque:

1. Metodologias de Ensino: A aplicação de métodos tradicionais, que muitas vezes enfatizam a memorização, pode não ser eficaz para todos os alunos. A adoção de abordagens mais interativas e práticas, que integrem jogos, tecnologia e resolução de problemas do cotidiano, pode estimular o interesse e a compreensão dos conceitos matemáticos.

2. Formação Continuada dos Educadores: Muitos professores não possuem formação específica em matemática, o que pode limitar sua capacidade de ensinar de maneira eficaz. Oferecer formação continuada e apoio pedagógico é crucial para que os educadores se sintam confiantes e competentes em sua prática.

3. Inclusão e Diversidade: O respeito às diferentes culturas, origens e estilos de aprendizagem é fundamental. É importante adaptar o ensino para atender à diversidade presente na sala de aula, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

4. Intervenções Precoces: Identificar e intervir precocemente em dificuldades de aprendizagem pode prevenir problemas futuros. A implementação de avaliações diagnósticas e acompanhamento individualizado pode ajudar a entender melhor as necessidades de cada aluno.

5. Engajamento da Família: A participação dos pais e responsáveis no processo educativo é crucial. Incentivar um ambiente de apoio em casa, onde a matemática é vista como algo positivo, pode contribuir para a formação de uma atitude mais receptiva das crianças em relação à disciplina.

6. Uso de Tecnologia: O uso de ferramentas tecnológicas e recursos digitais pode tornar o aprendizado mais dinâmico e atrativo. Aplicativos educacionais, jogos online e plataformas interativas podem ajudar a reforçar o conhecimento de forma lúdica.

7. Avaliação Formativa: Mudar a forma como avaliamos o aprendizado pode ajudar a reduzir a ansiedade em relação à matemática. Em vez de testes tradicionais, a avaliação formativa, que

considera o progresso e o esforço do aluno, pode promover uma atitude mais positiva em relação à disciplina.

8. Cultura Matemática: Promover uma cultura matemática para crianças de seis anos é fundamental para que elas vejam a matemática como algo divertido e útil no dia a dia. Aqui estão algumas atividades que podem ajudar a relacionar a matemática a situações reais:

- ✓ Compras no Mercado: Leve as crianças a uma feira ou mercado. Dê a elas uma lista de compras simples com preços e peça que ajudem a somar os valores. Isso ensina não só a adição, mas também noções de dinheiro e planejamento.
- ✓ Receitas na Cozinha: Cozinhar é uma excelente maneira de usar a matemática. Ao seguir uma receita, as crianças podem aprender sobre medidas, frações (como meio ou um quarto), e até mesmo a sequência de passos.
- ✓ Jogos de Tabuleiro: Jogos como "Banco Imobiliário" ou "Jogo da Vida" podem ser adaptados para crianças pequenas. Esses jogos ensinam contagem, adição e subtração de forma lúdica.
- ✓ Medindo Objetos: Propor medições de objetos da casa (como mesa, cama etc.) com fita métrica. Depois, podem desenhar ou registrar as medidas em um caderno, aprendendo sobre comprimento e comparações.
- ✓ Classificações e Agrupamentos: Usar brinquedos ou objetos para classificar por cor, tamanho ou forma. Isso ajuda as crianças a entenderem conceitos de agrupamento e categorização.
- ✓ Jardinagem: Plantar sementes pode ser uma forma divertida de ensinar sobre contagem (quantas sementes), crescimento (medir a altura das plantas) e até mesmo ciclos de vida.
- ✓ Histórias Matematizadas: Contar histórias que envolvam desafios matemáticos. Por exemplo, "Se João tem 3 maçãs e ganha mais 2, quantas maçãs ele tem agora?" Estimular as crianças a resolverem os problemas. Essas atividades podem tornar a matemática mais próxima da realidade das crianças, despertando o interesse e mostrando que a matemática está presente em diversas situações do cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de matemática para crianças de seis anos deve ser concebido como uma experiência rica, envolvente e significativa. Nessa faixa etária, é fundamental que a aprendizagem seja conduzida por métodos lúdicos e interativos, os quais são eficazes para despertar o interesse das crianças pela disciplina. Ao integrar atividades que estimulam a exploração e o prazer pelo aprendizado, os educadores não apenas ensinam conceitos matemáticos, mas também ajudam as crianças a desenvolverem habilidades cognitivas essenciais para o futuro, como a resolução de problemas, o raciocínio lógico e a criatividade.

Uma base sólida de conhecimento construída na fase inicial do ensino fundamental tem um impacto significativo na atitude das crianças em relação à matemática ao longo de sua vida escolar. Quando o aprendizado da matemática é conduzido de maneira agradável e contextualizada, as crianças se sentem mais seguras e motivadas para continuar explorando conceitos mais avançados à medida que progridem na educação. Esse impacto positivo pode, inclusive, influenciar a maneira como eles percebem a disciplina em suas vidas cotidianas e em suas escolhas futuras, ajudando a moldar uma atitude mais aberta e curiosa em relação aos desafios matemáticos.

Além disso, é essencial que as práticas pedagógicas adotadas sejam flexíveis e adaptáveis às necessidades e ao contexto de cada grupo de alunos. As crianças têm ritmos de aprendizagem diferentes, e a diversidade de estilos de aprendizagem deve ser levada em consideração pelos educadores. Portanto, a utilização de uma gama variada de estratégias, como jogos, atividades práticas, trabalhos em grupo e o uso de materiais concretos, é crucial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades iniciais, tenham acesso ao aprendizado e possam internalizar os conceitos matemáticos de maneira significativa. A personalização do ensino, por meio da adaptação das metodologias às realidades de cada criança, resulta em um processo mais inclusivo e eficaz.

A formação contínua dos educadores também desempenha um papel central no sucesso do ensino da matemática. Para que os professores possam adotar práticas inovadoras e eficazes, é necessário investir em capacitação profissional e no aprimoramento dos recursos didáticos utilizados na sala de aula. Quando os educadores têm acesso a treinamentos regulares e materiais atualizados, eles se sentem mais confiantes e motivados a explorar novas metodologias, tornando as aulas mais dinâmicas, criativas e interessantes para os alunos. Isso reflete diretamente na qualidade do ensino, estimulando o envolvimento e a participação ativa dos estudantes.

Além dos aspectos cognitivos, o ensino lúdico da matemática também deve considerar o desenvolvimento socioemocional das crianças. A matemática não é apenas uma ferramenta para o aprimoramento das habilidades intelectuais, mas também pode ser uma excelente oportunidade para fomentar valores como cooperação, empatia e resolução de conflitos. Quando as crianças trabalham em equipe para resolver problemas matemáticos, elas aprendem a dividir responsabilidades, a comunicar suas ideias de forma clara e a ouvir as sugestões dos colegas. Essas experiências colaborativas auxiliam na construção de habilidades socioemocionais, que são igualmente importantes para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Por último, é imprescindível envolver as famílias no processo educativo, criando uma parceria entre a escola e os pais. As crianças se beneficiam imensamente quando o aprendizado da matemática é reforçado fora da sala de aula, no ambiente familiar. Atividades simples, como contar objetos durante as tarefas domésticas ou jogar jogos de tabuleiro em família, podem fortalecer os conceitos de trabalho na escola e mostrar às crianças que a matemática está presente em sua vida cotidiana. O

apoio familiar contribui não apenas para a aprendizagem dos conceitos matemáticos, mas também para o fortalecimento de uma mentalidade positiva em relação à matemática como uma disciplina acessível e divertida.

Em suma, ao priorizar um ensino de matemática que seja envolvente, interativo e contextualizado, os educadores não apenas ajudam as crianças a adquirirem conhecimentos fundamentais, mas também cultivam uma atitude positiva em relação à aprendizagem ao longo da vida. Este investimento inicial no desenvolvimento das habilidades matemáticas resulta em uma formação integral, preparando os alunos para os desafios do futuro. Ao trabalhar aspectos cognitivos, sociais e emocionais de maneira integrada, a matemática se torna não apenas uma ferramenta educacional, mas também uma ponte para o desenvolvimento de cidadãos críticos, criativos e preparados para contribuir de maneira significativa para a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRUNER, **O Processo de Educação**. Cambridge: Harvard University Press, 1960.

ERIKSON, EH **Infância e Sociedade**. Nova York: WW Norton & Company, 1950.

PIAGET, J. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1970.

VAN DE WALLE, J. A. **Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally.** Boston: Pearson, 2004.

VYGOTSKY, LS **Mente na Sociedade: Desenvolvimento de Processos Psicológicos Superiores** Cambridge: Harvard University Press, 1978.

SKINNER, BF ***A Tecnologia do Ensino*** . Nova York: Appleton-Century-Crofts, 1968.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FORMAÇÃO CONTINUADA: UM CAMINHO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA E EFICIENTE

CONTINUING EDUCATION: A PATH TOWARDS INCLUSIVE AND EFFICIENT PEDAGOGICAL PRACTICE

MARCIA CECCACCI SALLES
Graduação em Pedagogia (Licenciatura Plena) pela Faculdade UNIFAI Centro Universitário Assunção. (2012) Especialista em Psicopedagogia. (2015) Centro Universitário Assunção Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI JD Maria Luiza. Atualmente designada para coordenação na EMEI JD Maria Luiza.

RESUMO

Este trabalho analisa a importância da formação continuada para o exercício do magistério e sua relação com a prática pedagógica. A formação contínua não apenas capacita os professores com novos conhecimentos e técnicas, mas também oferece um espaço para reflexão e troca de experiências, onde os educadores podem discutir desafios e buscar soluções colaborativas. Um ponto central é o desenvolvimento de metodologias diversificadas, permitindo que o professor adapte sua prática às necessidades dos alunos e promova um ambiente de aprendizagem mais significativo. Em contextos de violência e evasão escolar, novas estratégias pedagógicas podem tornar a educação mais atraente e relevante, engajando os alunos. Além disso, a formação continuada capacita os professores a desafiarem culturas de exclusão e promover uma educação mais inclusiva. Ao se apropriar de conhecimentos inovadores, os docentes tornam-se agentes de mudança, implementando práticas que valorizam a diversidade e incentivam a participação ativa dos alunos. A relação entre formação continuada e prática pedagógica, portanto, é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores e a promoção de uma educação de qualidade, contribuindo para a formação integral dos alunos e preparando-os para os desafios contemporâneos.

Palavras-chave: Formação Continuada; Professor; Prática Pedagógica; Exercício do Magistério.

ABSTRACT

This paper analyzes the importance of continuing education for teaching and its relationship with pedagogical practice. Continuing education not only equips teachers with new knowledge and

techniques, but also provides a space for reflection and exchange of experiences, where educators can discuss challenges and seek collaborative solutions. A central point is the development of diversified methodologies, allowing teachers to adapt their practice to the needs of students and promote a more meaningful learning environment. In contexts of violence and school dropout, new pedagogical strategies can make education more attractive and relevant, engaging students. In addition, continuing education empowers teachers to challenge cultures of exclusion and promote more inclusive education. By appropriating innovative knowledge, teachers become agents of change, implementing practices that value diversity and encourage active student participation. The relationship between continuing education and pedagogical practice is therefore fundamental for the professional development of teachers and the promotion of quality education, contributing to the comprehensive education of students and preparing them for contemporary challenges.

Keywords: Continuing Education; Teacher; Pedagogical Practice; Teaching Practice.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de docentes é um elemento central nas discussões sobre a qualidade da educação e sua relação direta com o desempenho e a aprendizagem dos alunos. Este trabalho busca aprofundar a compreensão dessa relação, explorando as contribuições de diversos teóricos sobre formação e prática pedagógica.

A formação continuada transcende o simples acúmulo de conhecimentos e se traduz em uma transformação concreta nas metodologias de ensino, impactando diretamente na construção de uma aprendizagem significativa para os estudantes.

Os objetivos específicos deste estudo incluem: discutir a importância da formação continuada, refletir sobre a prática cotidiana nas escolas e sobre as lacunas em termos de pesquisa, estudos e atualização metodológica no ambiente escolar, além de fornecer argumentos que incentivem os professores a buscarem soluções por meio de um trabalho colaborativo.

Nesse sentido, o papel dos educadores é fundamental para promover uma integração criativa entre os saberes teóricos, as técnicas pedagógicas e a prática diária em sala de aula.

Para que essa integração seja bem-sucedida, é crucial reconhecer que a prática docente envolve uma série de relações complexas, mediadas por uma dinâmica histórico-cultural multifacetada, que engloba as interações entre professores, alunos e o conhecimento.

No entanto, a realidade da formação continuada ainda revela uma carência de estudos aprofundados e a ausência de espaços adequados para discussões coletivas e para a pesquisa, elementos que são fundamentais para a atualização metodológica dos educadores.

A reflexão sobre a prática docente dentro do ambiente escolar não só contribui para o aperfeiçoamento profissional, mas também responde às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Este trabalho, portanto, busca evidenciar não apenas a importância da formação continuada, mas também propor caminhos que possibilitem uma prática docente mais alinhada às necessidades contemporâneas da educação.

Neste contexto, é fundamental mencionar a política nacional que preconiza a educação especial sob a ótica inclusiva. Para que um sistema educacional equitativo seja alcançado, é imprescindível que os professores adquiram as competências necessárias para lidar com a diversidade de demandas presentes em sala de aula.

Embora as universidades desempenhem um papel crucial na formação inicial, a formação continuada é um processo contínuo, sendo igualmente essencial para o desenvolvimento de novas competências.

A formação continuada deve, portanto, ser realizada tanto fora quanto dentro do ambiente escolar, promovendo a participação ativa de toda a comunidade docente e administrativa. Essa capacitação permitirá que os professores recriem ambientes de aprendizagem mais críticos, reflexivos, autônomos e criativos, buscando sempre novas possibilidades e compreensões para contribuir com a transformação do sistema de ensino.

Este trabalho consiste em uma revisão bibliográfica baseada nas obras de especialistas como Antunes (2001), Nadal (2005), Santos (1998), Perrenoud (2000), Nóvoa (1992), Garcia (2002), Pimenta (1999), Gauthier (1998), Marin (1995), Alarcão (1998) e Schön (1992). A partir do referencial teórico proposto por esses autores, foram atingidos os objetivos deste estudo.

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

Com a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a ampliação da necessidade de docentes, os cursos de licenciatura tornaram-se ineficientes para a formação de profissionais com condições em prover um ensino de qualidade.

Segundo Ana Maria Falsarella, as tradições presentes na cultura escolar exercem grande peso sobre o trabalho do professor; uma inovação nunca substitui o antigo completamente, mas é incorporada ao já dominado; há um conflito de perspectivas entre os propositores de mudanças e os professores que devem implementá-la. Assim, findo o processo de capacitação e cessadas as condições especiais de trabalho oferecidas, das alterações propostas, algumas se incorporam à prática do professor, outras se modificam e outras se perdem.

No Brasil, a política de intervenção do Estado na educação implantada nas reformas educativa e apoiadas pela lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (9394/96) tem proposto a implantação de estruturas mais participativas e descentralização de decisão. Além da ênfase no aspecto operacional e prático da formação docente, essas políticas têm se mostrado, geralmente, irregulares, descontínuas e impostas de fora para dentro da escola. Ao lado de um discurso de valorização profissional, o que realmente ocorre é uma pressão cada vez maior por resultados, sem uma concomitante alteração nas condições estruturais de trabalho nas escolas.

Nas reformas, na ânsia por mudanças rápidas e esquemáticas, os burocratas se esquecem de que cada escola tem sua identidade e interpreta as propostas de mudança implementando-as a seu próprio jeito e não preveem a influência que exercem. Quando informados sobre uma proposta de mudança, os professores se questionam o que ela trará resultados práticos, não na teoria, mas para cada um deles em seu próprio contexto.

Os problemas atuais quanto aos cursos de formação inicial são gerados pela distância dos currículos e estágios à realidade das escolas, apresentando caráter burocrático e pouco contextualizado, impossibilitando a percepção quanto às contradições presentes na prática social de educar.

Para esta discussão é importante tomar por base as diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia que previram mudanças importantes na formação em pedagogia, pressupondo mais experiências práticas relativas aos estágios supervisionados e à regência em sala de aula.

As diretrizes são muito recentes e pouco implementadas na maioria dos cursos em funcionamento no país, como se constatou em estudo recente (GATTI,2008).

Segundo Ana Maria Falsarella, as tradições presentes na cultura escolar exercem grande peso sobre o trabalho do professor; uma inovação nunca substitui o antigo completamente, mas é incorporada ao já dominado; há um conflito de perspectivas entre os propositores de mudanças e os professores que devem implementá-la. Assim, findo o processo de capacitação e cessadas as condições especiais de trabalho oferecidas, das alterações propostas, algumas se incorporam à prática do professor, outras se modificam e outras se perdem.

No Brasil, a política de intervenção do Estado na educação implantada nas reformas educativa e apoiadas pela lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (9394/96 tem proposto a implantação de estruturas mais participativas e descentralização de decisão).

Além da ênfase no aspecto operacional e prático da formação docente, essas políticas têm se mostrado, geralmente, irregulares, descontínuas e impostas de fora para dentro da escola. Ao lado de um discurso de valorização profissional, o que realmente ocorre é uma pressão cada vez maior por resultados, sem uma concomitante alteração nas condições estruturais de trabalho nas escolas.

Nas reformas, na ânsia por mudanças rápidas e esquemáticas, os burocratas se esquecem de que cada escola tem sua identidade e interpreta as propostas de mudança implementando-as a seu próprio jeito e não prevê na influência que exercem.

As demandas sociais pela qualificação da educação exigem das diferentes áreas e campos do saber à integração de conhecimentos preconizados pelas diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia. Assim um projeto em que os graduandos participem favorece a formação docente em consonância e superação ao que as pesquisas no campo educacional vêm se manifestando.

Por meio dessa participação destaca-se a importância da criação de:

> [...] ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula (...) ambientes (...) para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar seus medos e suas emoções, onde seja incentiva o desenvolvimento de sua pessoa, se sua identidade. (PERRENOUD, 2002, p.18).

É importante que o futuro profissional tenha a oportunidade de pensar sobre a ação pedagógica in loco, com uma postura investigativa, vivenciando as demandas existentes dentro de um contexto real, onde ele produzirá relatórios que, acompanhados pela instituição de ensino superior, possibilitará uma formação reflexiva, para além da racionalidade técnica.

No confronto do discurso acadêmico com as dificuldades da prática cotidiana aparecem reflexões que dão corpo a formação inicial e provocam novos questionamentos e reflexões sobre a prática pedagógica.

Precisamos pensar e viver uma instituição de educação superior que propicie a problematização da realidade, que reflita junto com os sujeitos as reais dificuldades e possibilidades da sociedade, devendo ampliar sua metodologia, suas técnicas de ação, sua preocupação com a formação de seus profissionais.

A FORMAÇÃO CONTINUADA

A crise histórica da educação brasileira se manifesta: nos altos índices de evasão e fracasso escolar, na insuficiência dos recursos, na incapacidade de implantação de uma educação de qualidade.

> De acordo com Ibérnom “os professores possuem um amplo corpo de conhecimentos e habilidades que adquirem durante um prolongado período de formação”. A formação do professor é uma constante, uma vez que visa o desenvolvimento pessoal e profissional, mediante as práticas de envolvimento na organização do trabalho escolar. (IBÉRNOM apud TOLEDO; ARAUJO; PALHARES, 2005, p. 35)

A formação continuada encontra o seu espaço nas necessidades pedagógicas, visto que, conforme afirma Libâneo (s/d, p. 227)

> [...] a formação continuada pode possibilitar a reflexibilidade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

A reflexão é o processo que impulsiona a procura de respostas, para o aprofundamento teórico e para a reformulação da prática. Donald Shön, um dos autores que defendem a importância da reflexão concorda que a ideia em si não é nova. Nova será a compreensão sobre como se dá a reflexão no dia a dia do professor, o que trará os desdobramentos para o modo de organizar os percursos de formação profissional.

A formação dos professores não se constrói somente pelo acúmulo de informações e cursos, mas também pela prática e pelo aprender com o aluno, com a troca de conhecimento e saber de cada um. O professor aprende por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos e as situações vividas no cotidiano escolar são vistas diferentemente por cada profissional. Observa-se a importância de redirecionar o olhar dos educadores para as necessidades de aprofundar os conhecimentos e mecanismos que tragam subsídios para a pedagogia da formação.

A observação precisa ser orientada, para que a tematização da prática nos encontros de formação ocorra, pois envolve o ato de olhar o fazer pedagógico com fundamentação teórica. Revela-

se então a importância do registro observado, das questões instaladas que se tornam objeto de análise e desencadeiam reflexões

Esses saberes se desenvolvem durante a vida profissional, num processo de longa duração, que passa por fases e mudanças e compreende dimensões identitárias e dessocialização profissional (TARDIF, 2000). Neste sentido, propostas de formação que ignorem esses aspectos, tendem a não ser apropriadas e incorporadas à prática dos professores. Isto sugere que propostas de formação continuada que ocorram por meio de cursos isolados e ações pontuais são inadequadas a esse propósito.

O novo profissional da educação deve ser alguém criativo, competente e comprometido com as novas tecnologias. Essas causam grande impacto na educação e determinam uma nova cultura na sociedade, novos valores e diferentes necessidades aos educadores, tanto no sistema presencial quanto à distância.

Segundo Schnetzler (1996, 2003), há três razões que são apontadas para justificar a formação continuada de professores:

> [...] sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa e[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. (SCHNETZLER e ROSA, 2003, p.27).

Pimenta (1999, p. 15) revela que autores como Cunha (1989), Zeichner (1993), Perrenoud (1994), entre outros, consideram o repensar da formação inicial e contínua como uma das demandas dos anos 90, uma vez que os processos de formação adotados nos anos entre as décadas de 70-80 não são mais suficientes para a compreensão das mediações pelas quais se opera a produção das desigualdades nas práticas pedagógicas e docentes que ocorrem nas Instituições Educacionais.

A escola então, para exercer a sua função social, não pode ser só mera transmissora de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, sua tarefa transcende o desenvolvimento cognitivo, a estruturação do pensamento lógico, o repasse de conhecimentos científicos.

A formação continuada de docentes ocorre quando o educador volta à universidade para ampliar seus conhecimentos e seu desenvolvimento profissional, ou ainda através de participações deste educador em cursos, simpósios, congressos, programas de atualização, aperfeiçoamento e na pós-graduação de *latu sensu e strictu sensu.*

A formação de professores inicializa-se sobre uma base teórica – prática, em que estes saber esse somam, favorecendo a permanente reflexão sobre a atividade de ensino. Significa que o professor enquanto sujeito do processo produtivo constrói um saber próprio a partir da realidade da escola, buscando superar a fragmentação do conhecimento, favorecendo, desse modo, o trabalho coletivo na escola.

Nessa perspectiva, o cotidiano escolar, define-se como campo e objeto de investigação e atuação profissional do educador, que deve ser um pesquisador em ação.

Defendendo a ideia de que os professores precisam assumir-se enquanto produtores de sua formação, argumentam que essa formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p.28). Schön (1992, p.28) propõe que o professor pesquise sobre a sua própria prática, desenvolvendo-a de forma reflexiva.

> O professor é o agente de formação, deve buscar e construir propostas alternativas de mudança para a realidade escolar, apesar (em parte) dos limites impostos pela organização escolar". (NOVOA e SCHÖN 1992, p.28).

A comunidade escolar (professores, coordenador, diretor, pais), necessita desenvolver um trabalho coletivo, com pessoas dispostas a construir o processo ensino-aprendizagem com base no diálogo e que acreditam que a educação é um agente transformador.

A verdade é que, enquanto os professores fundamentarem suas práticas e seus argumentos pedagógicos no senso comum dificulta a explicitação dos problemas de aprendizagem. Essa dificuldade pode mudar o rumo da trajetória escolar de alunos que muitas vezes encaminhados indevidamente para as modalidades do ensino especial e outras opções segregativas de atendimento educacional.

Daí a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas para a discussão e compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e, se possível, de modo disciplinar. Os grupos são organizados espontaneamente pelos próprios professores, no horário em que estão nas escolas. Estas reuniões têm pauta os interesses comuns de alguns professores em esclarecer situações e aperfeiçoar sua prática, e ainda resolver problemas pedagógicos. Analisa-se, então, como o ensino está sendo ministrado e a construção do conhecimento pelos alunos, pois esses processos interagem, e ensino e aprendizagem devem ser avaliados.

Participam regularmente dos grupos de formação de cada escola os professores, o diretor e os coordenadores; mas há também os grupos que se formam entre os professores de diversas escolas que estejam interessados em um mesmo tema de estudo, como, por exemplo, a indisciplina, a sexualidade, a ética, a violência, a avaliação e outros assuntos pertinentes.

Parcerias das redes de ensino com grupos de pesquisa, professores de universidades e profissionais especializados são outras possibilidades de formação uma vez que orientam os professores e outros profissionais na sua prática pedagógica.

A desqualificação do magistério produziu uma ideia equivocada naqueles que vivem a escola de que suas experiências, reflexões, seus saberes e seus escritos não têm valor suficiente para se tornarem públicos. A escola não é considerada um espaço de produção de conhecimento válido. E esse processo de depreciação dos educadores e de suas possibilidades de contribuírem para a solução das questões educacionais precisa ser transformado.

Compreender as interações que se estabelecem na escola é nos preparar, para o incerto, para o difícil, para a vivência noutras circunstâncias e noutros países, mas também para a permanente interação, contextualização e colaboração.

Neste processo de mudança e interatividade, a capacidade de continuar a aprender autonomamente é fundamental. Por isso as noções de pessoa, diálogo, aprendizagem e conhecimento, encontram-se na base dos atuais protótipos de formação e de investigação. “E, cada vez mais, temos a sensação de que temos de aprender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos” (Jorge Larrosa)

As competências necessárias nos professores podem ser elencadas. Valoriza-se a curiosidade intelectual, a capacidade de utilizar e recriar o conhecimento, de questionar e indagar, de ter um pensamento próprio e desenvolver mecanismos de autoaprendizagem. Mas também a capacidade de gerir a sua vida individual e em grupo, de se adaptar conservando sua própria identidade, de se sentir responsável pelo seu desenvolvimento constante, de lidar com situações que fujam à rotina, de decidir e assumir responsabilidades, de resolver problemas, de trabalhar em colaboração, de aceitar os outros.

Deseja-se que os professores tenham horizontes temporais e geográficos alargados, que tenham dos acontecimentos uma compreensão sistêmica, que sejam capazes de comunicar e interagir, e que desenvolvam a capacidade de auto-conhecimento e autoestima.

Uma proposta de formação nas escolas proporciona o reconhecimento e a valorização das diferenças como elemento enriquecedor do processo ensino-aprendizagem; torna os professores conscientes do modo como atuam para promover a aprendizagem; incentiva a cooperação entre os implicados no processo educativo dentro e fora da escola; proporciona a valorização dos enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção coletiva do conhecimento.

Segundo Maria Divina Ferreira Lima para ser um bom docente é necessário estar atualizado dos acontecimentos de seu contexto sociocultural, tendo em vista, que sempre estão acontecendo fatos novos, que necessitam ser discutidos em sala de aula com os alunos e refletir criticamente suas visões de educação e do seu processo de formação.

> Para ALARCÃO, ser um bom professor na atualidade significa levar em consideração algumas dimensões do conhecimento profissional relacionados diretamente ao “domínio da matéria de ensinar, no que diz respeito aos conceitos e temas que a constituem, às estruturas que lhes conferem organização interna e ao grau de relevância de uns relativamente aos outros” (ALARCÃO 1998 p.103)

. Ou seja, é necessário que os professores manifestem profunda segurança na forma de organizar e desenvolver suas atividades em sala de aula.

> A atividade do professor insere-se num sistema escolar que tem sua organização própria, onde o conhecimento do currículo, entendido como a compreensão do conjunto das áreas disciplinares e não-disciplinares que integram a organização das atividades formativas de um determinado nível de ensino, bem como o conhecimento da estrutura de seus programas, é fundamental. (IBID, p. 103).

Outro mito apontado pelos professores-alunos em relação ao “bom professor”, encontra-se na afirmação” educador é aquele que transmite conteúdos já enraizados no seu imaginário, aquele que tem uma prática tradicional.

O professor deverá pensar, refletir e analisar sobre o trabalho que realiza, em sua ação pedagógica visando a aprendizagem incluindo aqueles com dificuldades, realizando com competência, habilidade e êxito suas funções.

É este conjunto de fatores que desenvolve no professor habilidades fundamentais para o exercício profissional. É relevante destacar algumas habilidades de um bom professor:

> explicitar para os alunos o objetivo do estudo que vão realizar; localizar historicamente o conteúdo a ser trabalhado; estabelecer relações entre os conteúdos trabalhados e as demais áreas do saber; apresentar ou escrever o roteiro da aula; incentivar a participação dos alunos via formulação de perguntas; usar palavras positivas frente às respostas dos alunos; tornar compreensível o conhecimento que põe em disponibilidade para os alunos; usar corretamente diferentes recursos tecnológicos; movimentar-se adequadamente no espaço de sala aula a fim de prender e verificar a atenção dos alunos; estimular a divergência e a criatividade dos alunos; apresentar clareza nas explicações e orientações, fazendo uso de terminologia adequada; utilizar certa dose de senso de humor; mostrar seriedade e compromisso com sua tarefa profissional. (CUNHA 2004p. 34).

Alarcão nos diz que “o desenvolvimento do espírito crítico se faz no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir a si próprio (e o outro0 e de se autocriticar” Para isso precisa ser “professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva” (2004, p. 32).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A esperança utópica e o sonho de um futuro melhor exigem, antes de tudo, um reencontro com nós mesmos. Inspirando-nos em Ernst Bloch (2005), entendemos que é fundamental acreditar na importância da docência e buscar continuamente a formação necessária para aprimorar a prática pedagógica.

Nesse contexto, a criação de espaços de formação continuada, ancorados na perspectiva da educação para a autonomia, conforme os princípios teóricos de Paulo Freire, constitui-se em um poderoso instrumento de reflexão e ressignificação das práticas educativas, alinhando-se aos ideais de uma educação verdadeiramente transformadora.

Além disso, é imperativo que o poder público invista na qualificação docente, de modo a atender às demandas da escola contemporânea, promovendo uma conexão efetiva entre o ensino superior e as unidades escolares. Os profissionais da educação precisam adaptar-se às novas formas de aprendizagem, como a educação continuada e a formação permanente, para que possam constantemente reavaliar suas metodologias e estratégias pedagógicas.

No atual cenário de reformas educacionais, a formação continuada surge como uma alternativa valiosa, pois permite a incorporação de novas práticas educativas, ao mesmo tempo em que qualifica os educadores em tempo real. O uso de recursos tecnológicos, ajustados às necessidades de cada instituição, reforça esse processo, ampliando as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

A educação à distância, por sua vez, oferece um grande potencial para a expansão da formação continuada, especialmente através de tecnologias interativas, superando barreiras geográficas e criando oportunidades para a profissionalização e valorização dos educadores. Esse modelo não só promove o diálogo em tempo real, mas também fortalece a conexão entre universidades e instituições escolares, fomentando parcerias e uma relação mais próxima entre pesquisadores e professores em âmbito global.

Por fim, é essencial repensar o papel do docente para além das atividades em sala de aula e das exigências burocráticas, como o preenchimento de fichas. A formação contínua deve ser compreendida como uma etapa fundamental e procedimental na prática pedagógica, sempre com o objetivo de aprimorar o ensino e contribuir para a construção de uma educação mais eficaz e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 4ed São Paulo, Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; 103);

_____. Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. In Veiga, Lima P. A. Caminhos da profissionalização do Magistério. Campinas, SP: Papirus, 1998;

ALMEIDA, A. L**.** Informática na educação especial. Comunicação & Educação. São Paulo, n. 25, p.16-27, set/dez. 2002.

ANTUNES, Celso. A avaliação da aprendizagem escolar: fascículo 11. Petrópolis, RJ Vozes, 2001;

ASSMANN, H. Reencantar a educação: Rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CANDAU, V. M. (org.). Magistério: construção cotidiana. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DEMO, Pedro. Formação de Formadores Básicos**.** Em aberto, ano 12 (54). Abr/Jun. 1992;

FERRAZ, L. N. B. Formação e profissão docente a postura investigativa e o olhar questionador na atuação dos professores. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz eTerra, 1996.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: Ajuste neoconservador e Alternativa democrática. In: Pablo Gentili; Tomaz Tadeu da Silva. (Org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões Críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.

GARCIA, Jose P Oliveira Breves. Notas para pensar à docência na perspectiva profissional. In: Ensino e Formação Docente: propostas, reflexões e práticas. Emanuel Ribeiro Cunha e Pedro Franco de Sá (org). Belém, 2002;

GAUTHIER, Cletmontetalli. Por uma teoria da pedagogia — pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Unijui, 1998;

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. A formação inicial e continuada do professor das séries da educação básica: principais problemas e perspectivas Campinas FE — UNICAMP. Texto mimeografado, 1991. 19 p;

IBÉRNOM, A. (apud TOLEDO, A.; ARAUJO, A.; PALHARES, M.) (2005). A formação continuada de professores: reflexões e práticas. São Paulo: Editora Moderna.

LIBÂNEO, J. C. As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na Didática. Anais II do IX ENDIPE, v. 1/1. Águas de Lindóia. São Paulo, 1998.

LIMA, Maria Divina Ferreira. Formação Continuada: Reflexões sobre a construção da profissionalidade docente. In: Ensino e Formação Docente: propostas, reflexões e práticas. Emanuel Ribeiro Cunha (org.) e Pedro Franco de Sá (org.). Belém: {s.n], 2002.

MARIN, A. J. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos CEDES n. 36, Papirus, 1995;

NADAL, Beatriz Gomes. Possibilidades para a formação de professores prático-reflexivos através de iniciativas de formação contínua: espaços de intersecção. In: Formação de Professores: escolas, práticas e saberes / Beatriz Gomes Nadal. [et ali. Marina Holfmann Ribas, organizadora. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote1997.
_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Trad. Patrícia Chiltoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido, GUEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um processo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Garrido Selma (org.). Didática e formação de professores: percursos eperspectiva no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora. 2002. p. 17-52.

SANTOS, L L C P**.** Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: Veiga, I. P. A.; Amaral, A. L. (org). Formação de professores: políticas e debates. São Paulo: Papirus, 1998.

SCHENZLER, G.; ROSA, G. Educação e aprendizagem: desafios contemporâneos. 2003.

SCHON, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Artmed: Porto Alegre, 2000.

SHÖN, D. A Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.)
Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

TARDIF, M. e GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores - fundamentos e

epistemologia. In: Seminário de Pesquisa sobre o Saber Docente, 1996, Fortaleza. Anais...Fortaleza: UFCE, 1996.

TOLEDO, Elizabeth; ARAUJO, Fabíola Peixoto de; PALHARES, Willany. A formação dos professores: tendências atuais. Pesquisa na prática pedagógica (fundamentação), superior. EAD UNITINS /EDUCON: Palmas-TO, 2005.

O PLANEJAMENTO COMO ELEMENTO CENTRAL NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

PLANNING AS A CENTRAL ELEMENT IN EDUCATIONAL QUALITY: REFLECTIONS ON PEDAGOGICAL PRACTICES AND PUBLIC POLICIES

MÁRCIA MARIA DE JESUS SANTOS
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Ítalo Brasileiro (2011); Professora de Educação Infantil – no CEU CEI Guarapiranga.

RESUMO

A educação pode ser entendida como uma prática social que visa a humanização, com o objetivo de transmitir o conhecimento acumulado ao longo da história. O ser humano não nasce com sua essência humana pronta, mas se torna humano ao se inserir no contexto histórico-social e incorporar esse mundo em sua formação. Ao refletir sobre a Educação em Foco e as múltiplas abordagens pedagógicas, o planejamento emerge como um tópico de debate relevante não apenas no campo educacional, mas também nas Políticas Públicas, sendo um elemento-chave na discussão sobre a qualidade do ensino. No contexto das práticas pedagógicas, o planejamento atua como um norte para que o educador defina seus objetivos e escolha as melhores estratégias para alcançá-los, levando em consideração tanto as necessidades imediatas quanto as futuras, com o intuito de atender às demandas de aprendizagem dos estudantes e da sociedade. Assim, este artigo teve como objetivo principal analisar a Educação em Foco sob a ótica da Pedagogia, e, como objetivos específicos, discutir o planejamento e as práticas pedagógicas como diretrizes essenciais no processo de ensino-aprendizagem, com base em uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. Os resultados apontaram que uma base sólida no planejamento é fundamental para garantir uma aprendizagem eficaz aos estudantes, além de ser imprescindível para superar barreiras, desafios e resistências entre os alunos e a rotina do trabalho docente.
Palavras-chave: Educação em Foco; Práticas Pedagógicas; Planejamento; História da Educação.

ABSTRACT

Education can be understood as a social practice that aims at humanization, with the objective of transmitting the knowledge accumulated throughout history. Human beings are not born with their human essence ready, but become human when they are inserted into the historical-social context

and incorporate this world into their formation. When reflecting on Education in Focus and the multiple pedagogical approaches, planning emerges as a relevant topic of debate not only in the educational field, but also in Public Policies, being a key element in the discussion on the quality of teaching. In the context of pedagogical practices, planning acts as a guide for the educator to define their objectives and choose the best strategies to achieve them, taking into account both immediate and future needs, with the aim of meeting the learning demands of students and society. Thus, this article aimed to analyze Education in Focus from the perspective of Pedagogy, and, as specific objectives, to discuss planning and pedagogical practices as essential guidelines in the teaching-learning process, based on bibliographic research on the subject. The results indicated that a solid foundation in planning is fundamental to guarantee effective learning for students, in addition to being essential to overcome barriers, challenges and resistance among students and the routine of teaching work.
Keywords: Education in Focus; Pedagogical Practices; Planning; History of Education.

INTRODUÇÃO

A educação pode ser vista como uma prática social intencional e humanizadora, com o objetivo de transmitir o saber acumulado pela humanidade ao longo da história. O ser humano não nasce com sua formação humanizada; acredita-se que ele se torna humano ao se integrar ao contexto histórico-social e ao internalizar os elementos dessa realidade em sua constituição.

Dentro da Pedagogia, a educação foca no desenvolvimento integral do indivíduo, promovendo práticas que conectam o conhecimento teórico à realidade escolar e social, com o intuito de formar cidadãos críticos, autônomos e capazes de transformar o ambiente em que vivem.

O planejamento, por sua vez, é um processo contínuo e dinâmico, que exige reflexão e decisões constantes. O conteúdo resultante desse processo pode ser registrado de diversas formas, ou até mesmo não registrado, dependendo da abordagem adotada. Alguns teóricos consideram que o planejamento deve ser contínuo, enquanto o plano, por ser provisório, pode ser alterado conforme necessário.

Uma questão central no campo da pedagogia é a dificuldade de implementar práticas pedagógicas que integrem teoria e realidade, principalmente em contextos de vulnerabilidade social. Embora a formação pedagógica ofereça o suporte teórico necessário, muitos educadores enfrentam dificuldades para aplicar esses conhecimentos em ambientes com recursos limitados, apoio institucional insuficiente e uma formação continuada deficiente, o que impacta negativamente a eficácia do processo educacional e o avanço de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

A relevância deste tema reside no impacto direto da educação infantil no desenvolvimento das crianças. Compreender essa fase é essencial, pois ela contribui significativamente para a formação integral dos pequenos. Ao investigar as concepções de infância, os espaços educativos e as práticas pedagógicas, sendo possível proporcionar uma educação que respeite as particularidades de cada criança, assegurando seu crescimento cognitivo, afetivo e social.

Além disso, a implementação da BNCC enfatiza a importância de discutir diretrizes e práticas que promovam equidade e qualidade no ensino, preparando os alunos para os desafios futuros e contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

Portanto, é essencial analisar a prática docente sob a ótica pedagógica e do planejamento, garantindo que, durante o processo de ensino-aprendizagem, os direitos de aprendizagem dos estudantes sejam respeitados.

O objetivo principal deste artigo é discutir a educação em foco à luz das teorias pedagógicas e, como objetivos específicos, analisar o planejamento e as práticas pedagógicas no contexto do ensino-aprendizagem dos alunos. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica, com base em diversos autores que abordam o tema.

O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Para compreender o contexto atual da educação, é essencial olhar para o passado e analisar as transformações que ocorreram ao longo do tempo. A História da Educação é marcada por mudanças econômicas, sociais e políticas que variaram de acordo com as diferentes épocas e civilizações, influenciando diretamente o sistema educacional brasileiro.

No século XVII, Comenius, bispo protestante da Igreja Morávia e reconhecido como pioneiro da didática moderna, elaborou novas metodologias de ensino baseadas em experiências sensoriais. Rousseau, um dos filósofos mais importantes do Iluminismo, propôs teorias que destacavam a importância de entender o interesse e o mundo das crianças (ARANHA, 2006).

Naquele período, predominava uma metodologia tradicional, onde o professor era visto como o único detentor do saber. No entanto, com o tempo e o avanço da educação, essa abordagem foi se tornando insuficiente para atender às novas demandas da sociedade.

O iluminismo educacional, por exemplo, estabeleceu as bases para a pedagogia burguesa, que até hoje valoriza a transmissão de conteúdo e uma formação social individualista. A burguesia reconheceu a necessidade de fornecer ao trabalhador instrução básica, direcionando a educação para formar cidadãos disciplinados. A criação dos sistemas educacionais nacionais no século XIX reflete esse movimento da burguesia, enquanto classe ascendente (GADOTTI, 1995, p.90).

Séculos depois, o mundo continuou a se transformar, com novos valores entrando em conflito com as tradições, afetando os modelos educacionais e as práticas pedagógicas. Durante o Renascimento e a Reforma Religiosa, entre os séculos XVI e XVII, houve um aumento significativo no número de colégios, impulsionado pelo crescente interesse pela educação.

Pestalozzi (1746-1827) defendia que a educação não deveria apenas transmitir conteúdos, mas também proporcionar o desenvolvimento das habilidades naturais das crianças. Para ele, a

escola ideal deveria ser um reflexo do lar, criando um ambiente seguro e acolhedor para o desenvolvimento infantil.

De acordo com Aranha (2006), a expansão dos colégios entre os séculos XVI e XVIII representou uma mudança na forma como a infância era entendida. Na Idade Média, as crianças eram tratadas como pequenos adultos, vivendo ao lado dos adultos e desempenhando as mesmas atividades. No Renascimento, passou-se a cuidar da infância como um período distinto, com a organização do aprendizado de acordo com o desenvolvimento de cada faixa etária.

Essa nova visão de infância contrastava com as abordagens anteriores, onde o foco estava apenas no ensino. A ideia passou a ser que o educador deveria acompanhar o desenvolvimento das crianças, adaptando o ensino às suas necessidades e capacidades, utilizando metodologias adequadas a cada fase (NASCIMENTO, 2003).

Herbart, por sua vez, foi um dos primeiros a considerar a pedagogia como uma ciência organizada e sistemática, baseada em objetivos claramente definidos. Sua teoria, que utiliza a psicologia aplicada como base para o ensino, ainda é relevante hoje, uma vez que a pedagogia moderna continua a se apoiar nas teorias de aprendizagem e no desenvolvimento psicológico, com destaque para as contribuições de Piaget (HILGENHEGER, 1993).

A Revolução Francesa, além de provocar transformações em diversas esferas da sociedade, teve um grande impacto na educação. No Brasil, a colonização portuguesa e a relação de dominação dificultaram o desenvolvimento de um sistema educacional acessível e público. No período colonial, a maioria da população era composta por escravizados, e a economia era baseada na agricultura primitiva. Nesse contexto, a educação era vista como um luxo desnecessário pela elite, que não considerava o ensino como prioridade (ROMANELLI, 2010).

Apesar disso, as contribuições de Herbart para a psicologia e a pedagogia influenciam até hoje. No entanto, sua concepção do ensino foi superada pelo movimento da escola ativa, liderado por Dewey (1859-1952), que criticou amplamente as ideias de Herbart. A partir da Escola Nova, as metodologias educacionais começaram a mudar, deixando a Escola Tradicional obsoleta. No Brasil, na década de 1960, muitos dos conteúdos ensinados nas escolas já não faziam sentido para os alunos, pois estavam fortemente ligados à formação de mão de obra para a Revolução Industrial.

A Escola Nova foi desenvolvida com o objetivo de promover a autonomia e a capacidade crítica dos alunos, algo que não acontecia nas abordagens anteriores. Dentro desse movimento, surgiu também a Pedagogia de Projetos, com teóricos como Montessori, Decroly, Claparède e Ferrière, que acreditavam que o aprendizado acontecia por meio das experiências vividas pelos alunos. Nesse modelo, o aluno aprende ao planejar suas ações, coletar informações e entender as causas e consequências das suas escolhas (COLL, 1999).

Nos dias de hoje, as concepções educacionais são diversas, e cabe ao professor escolher a metodologia mais adequada às condições da escola e da comunidade onde atua. Isso significa que o ensino deve ser cada vez mais adaptado às necessidades sociais e culturais dos alunos, buscando promover uma educação de qualidade e inclusiva.

PLANEJAMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O planejamento é uma ferramenta essencial no cotidiano da sociedade, uma vez que organiza e estrutura as atividades diárias. No âmbito escolar, ele está intrinsecamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem e às variáveis externas que afetam esse contexto.

Esse processo de planejamento interage com a avaliação, pois é a partir dele que se iniciam as ações de organização, pesquisa e reflexão. É necessário que o planejamento traga situações práticas, com o intuito de promover mudanças significativas na vida dos alunos. Deve-se estabelecer com clareza o destino desejado, não apenas no que diz respeito ao conteúdo curricular, mas também ao desenvolvimento integral dos educandos (VASCONCELLOS, 2000).

De acordo com Tormena e Figueiredo (2010), a colaboração de pais e responsáveis é uma estratégia que facilita o processo de ensino-aprendizagem, criando uma linguagem comum e complementando o trabalho dos educadores. A sociedade contemporânea, conhecida como a "sociedade do conhecimento", exige que os professores exerçam papéis que vão além de suas atribuições tradicionais.

As práticas pedagógicas têm buscado uma renovação metodológica, a partir do planejamento, levando em consideração a seleção das atividades e a conexão entre os conteúdos e a realidade dos alunos.

Segundo Paulo Freire (1974), os "temas geradores" podem ser desdobrados em outros temas, gerando novas tarefas de aprendizado, pois possuem um caráter dinâmico e capaz de expandir o conhecimento para diversas áreas.

Atualmente, é essencial adotar metodologias diversificadas que favoreçam o aprendizado significativo, permitindo que os alunos se tornem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem:

> A organização dos projetos de trabalho se baseia numa visão de globalização entendida como um processo que acontece mais internamente do que externamente, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento são definidas pelas necessidades que surgem ao resolver uma série de problemas relacionados à aprendizagem (HERNANDEZ e VENTURA, 1998, p. 63).

Dessa forma, é importante entender as expectativas educacionais em relação aos alunos, para que as estratégias pedagógicas escolhidas estejam alinhadas com suas características, objetivos e metas de aprendizado. Desde os primeiros anos da Educação Básica, o educador deve enxergar o aluno como um ser em constante desenvolvimento, respeitando tanto sua individualidade quanto sua totalidade.

A escola deve ir além das concepções tradicionais, abordadas nas Políticas Públicas, buscando se afastar de um ensino descontextualizado e rígido. Ao revisar a maneira de planejar as

atividades, pode-se observar o impacto que essa mudança tem na prática pedagógica, promovendo transformações significativas (TORMENA e FIGUEIREDO, 2010).

O trabalho com planejamento e práticas pedagógicas facilita o desenvolvimento de uma série de competências e habilidades nos alunos, possibilitando-lhes aprender a agir, interagir e construir sua própria identidade (DELORS, 2001).

Além disso, é crucial que, dentro das práticas pedagógicas, o educador revise constantemente seu planejamento. Muitas vezes, utiliza-se o planejamento do ano anterior sem considerar aspectos fundamentais, como as especificidades da turma, as características individuais dos alunos e o contexto em que estão inseridos, fatores que influenciam diretamente os processos de aprendizagem.

Conforme Perrenoud (1993), muitos dos atos pedagógicos não estão completamente sob o controle racional e deliberado do educador. A profissão, muitas vezes, é formada por rotinas que o professor executa de maneira relativamente consciente, mas sem avaliar de forma crítica sua origem ou eficácia. O autor sugere que as práticas pedagógicas não devem ser vistas como meras regras ou conteúdos a serem transmitidos. Elas devem ser compreendidas como processos que ultrapassam as convenções tradicionais e que são moldados pelas realidades e necessidades de cada aluno.

É fundamental que os docentes, assim como toda a comunidade escolar, compreendam como os alunos aprendem no contexto atual. As práticas pedagógicas devem servir de guia para a construção do conhecimento durante toda a trajetória da Educação Básica.

Portanto, o professor deve constantemente avaliar suas práticas pedagógicas e seu planejamento, levando em consideração a experiência acumulada ao longo da carreira, o que facilita um trabalho mais eficaz e adaptado às necessidades de seus alunos. Ao planejar, o educador deve refletir sobre suas abordagens pedagógicas, estruturando-as de acordo com a observação, os registros, o planejamento e a avaliação, a fim de proporcionar uma aprendizagem mais significativa e contextualizada (LIBÂNEO, 1994).

Assim, a educação, sob a ótica das teorias pedagógicas, está em constante evolução, refletindo as mudanças nas necessidades da sociedade e nas compreensões sobre o papel do educador e do educando no processo de ensino-aprendizagem. A análise da educação à luz dessas teorias nos permite entender como diferentes abordagens pedagógicas influenciam o planejamento e as práticas educativas, e como essas práticas podem ser moldadas para atender às necessidades dos alunos em diversos contextos (TORMENA e FIGUEIREDO, 2010).

Teorias como o behaviorismo, construtivismo, e a pedagogia crítica oferecem diferentes lentes para a interpretação do ensino e da aprendizagem. O behaviorismo, por exemplo, foca na observação de comportamentos e na utilização de reforços para modificar ações dos alunos, criando uma abordagem que prioriza a repetição e a memorização.

Já o construtivismo, defendido por Piaget e Vygotsky, valoriza a aprendizagem ativa, em que o educando é visto como um agente do seu próprio desenvolvimento, construindo o conhecimento a partir de suas interações com o meio e com os outros. Neste contexto, o planejamento pedagógico deve ser flexível, permitindo que o educador observe o aluno e adapte suas práticas com base no

estágio de desenvolvimento cognitivo e nas experiências prévias do estudante (HERNANDEZ e VENTURA, 1998).

Por fim, a pedagogia crítica de autores como Paulo Freire e Marx enfatiza a formação de indivíduos críticos, capazes de questionar a realidade social e transformar seu contexto. Esse movimento requer práticas pedagógicas que integrem os aspectos sociais e políticos da vida do aluno, promovendo a emancipação e a conscientização (VASCONCELLOS, 2010).

O planejamento pedagógico é um componente essencial para a construção de uma prática educativa eficaz. Ele deve ser um processo dinâmico e reflexivo, que envolva a constante adaptação às necessidades dos alunos, respeitando suas diferenças individuais e seu contexto socioeconômico e cultural. O planejamento, à luz das teorias pedagógicas, não deve ser visto apenas como uma formalidade burocrática, mas como uma ferramenta estratégica que possibilita a articulação entre teoria e prática, e que guia o educador em suas escolhas metodológicas.

A partir da teoria construtivista, por exemplo, o planejamento pedagógico pode ser orientado para proporcionar situações de aprendizagem que estimulem a curiosidade e a problematização. Os educadores devem planejar atividades que promovam a interação dos alunos com o conteúdo, com os colegas e com o mundo ao seu redor, permitindo que eles construam seu próprio conhecimento a partir de suas experiências e reflexões. Isso implica um planejamento que seja flexível e adaptável, considerando as diferentes formas de aprendizagem dos alunos e as múltiplas possibilidades de interação com o conteúdo (NASCIMENTO, 2003).

No contexto da pedagogia crítica, o planejamento deve buscar, além da formação cognitiva, o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã nos alunos. Para isso, as práticas pedagógicas devem ser pensadas de forma a integrar os temas sociais e políticos, estimulando a reflexão e a ação. O educador, nesse sentido, deve planejar atividades que favoreçam o diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva de saberes, possibilitando aos alunos a reflexão sobre sua realidade e o desenvolvimento de atitudes transformadoras.

Além disso, o planejamento pedagógico deve ser constantemente avaliado e reestruturado, considerando os resultados das atividades realizadas e o impacto no processo de aprendizagem dos alunos. Ao revisar as práticas pedagógicas, o educador deve se questionar sobre a eficácia das estratégias adotadas, identificar as necessidades emergentes e ajustar os métodos e conteúdo de acordo com as mudanças no grupo de alunos e no contexto escolar (VASCONCELLOS, 2010).

O planejamento também deve ser orientado pela abordagem centrada no aluno, em que o educador assume o papel de facilitador do aprendizado, criando condições para que os alunos se tornem protagonistas de seu próprio processo educativo. Nesse sentido, é importante que o planejamento contemple a diversidade de estilos de aprendizagem, promovendo a inclusão e o respeito às diferenças, e criando um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos (ROMANELLI, 2010).

Em resumo, a educação em foco, quando analisada à luz das teorias pedagógicas, revela a necessidade de um planejamento dinâmico e reflexivo, que considere as especificidades dos alunos

e a complexidade do contexto escolar. As práticas pedagógicas, por sua vez, devem ser pensadas e implementadas de maneira a proporcionar um ensino que vá além da simples transmissão de conteúdos, promovendo o desenvolvimento crítico, a autonomia e a capacidade de transformação dos alunos. Assim, o planejamento se torna um instrumento fundamental para garantir a qualidade do processo educativo, atendendo às necessidades de aprendizagem e ao contexto social dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do papel da documentação pedagógica no acompanhamento e na análise do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil revelou sua grande importância como ferramenta estratégica para o aprimoramento da prática pedagógica. Ao longo deste estudo, foi possível observar que as diretrizes do currículo da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, que incorporam a documentação pedagógica, direcionam os educadores a refletirem continuamente sobre as ações educativas e a acompanhar de forma mais detalhada o desenvolvimento integral das crianças.

A documentação pedagógica, composta por registros como observações, relatórios e portfólios, tem se mostrado essencial para apoiar o processo de tomada de decisão dos educadores, ao proporcionar uma visão mais profunda e detalhada das experiências e aprendizagens das crianças. Esses registros ajudam a identificar necessidades específicas, promovendo um ensino mais individualizado e eficaz, ao mesmo tempo que fortalecem o vínculo entre os educadores e as famílias, garantindo uma abordagem mais holística e colaborativa no acompanhamento do desenvolvimento infantil.

A análise das práticas pedagógicas a partir da documentação também revela a importância de um planejamento flexível e dinâmico, que se adapta às especificidades de cada turma e à evolução das crianças. A documentação permite que os educadores façam ajustes necessários em suas estratégias de ensino, baseados nas observações diárias, nas interações e nas descobertas realizadas pelos alunos. Esse processo contínuo de documentação e reflexão propicia uma aprendizagem mais significativa e centrada no aluno, alinhada às demandas da BNCC e às necessidades sociais e emocionais das crianças.

Em termos das decisões pedagógicas, o uso de documentos como relatórios e observações facilita a identificação de áreas que necessitam de reforço, o que permite que o educador intervenha de forma mais direcionada e eficaz. A prática de registrar e analisar o desenvolvimento das crianças se torna, assim, uma ferramenta que vai além do acompanhamento da aprendizagem, funcionando como um meio de promover a inclusão, o respeito à diversidade e a personalização do ensino.

Por fim, a pesquisa demonstrou que a documentação pedagógica não é apenas uma ferramenta administrativa ou de avaliação, mas um componente vital para a construção de uma

prática pedagógica mais consciente, colaborativa e focada no desenvolvimento integral das crianças. Ao integrar a documentação pedagógica com o planejamento e a prática educativa, os educadores conseguem não só atender às diretrizes curriculares, mas também criar um ambiente de aprendizagem que respeita a individualidade e os ritmos de desenvolvimento de cada aluno, contribuindo para uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.L. de A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

COLL, S.C. (Org). **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. 5a ed. São Paulo: Cortez, 2001, 288 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 184 p.

GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 199 p.

HILGENHEGER, N. **Johann Friedrich Herbart (1776-1841)**. Tradução de José Carlos Libâneo. Revue trimestrielle de l'Éducation Comparée, Paris, v. XXIII, n.3-4, 1993. Disponível em: http://professor.ucg.br/SiteDocente/home/disciplina. asp?key=5146&id=3552. Acesso em: 08 fev. 2025.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 263 p.

NASCIMENTO, R.O. **Comentários sobre as teorias da mente e a psicologia da educação**. APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano I n. 1 p. 41-48, 2003.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação perspectivas sociológicas**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993. 201 p.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TORMENA, A.A.; FIGUEIREDO, J.A. **Planejamento: a importância do plano de trabalho docente na prática pedagógica**. 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fafipa_ped_artigo_ana_aparecida_tormena.pdf. Acesso em: 09 fev. 2025.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E SUAS POTENCIALIDADES

NEW EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND THEIR POTENTIAL

MARCOS ANTONIO DA ROCHA CRUZ
Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade de São Paulo (2015); Professor de Educação Infantil e Fundamental I – no CEI Samir Rachid Saliba e na EMEF Artur Azevedo.

RESUMO

As mudanças registradas na sociedade contemporânea, movidas sobretudo por meio do aperfeiçoamento das tecnologias digitais, repercutem ativamente no campo educacional. O crescente investimento em novas tecnologias dentro dos processos de ensino-aprendizagem reformulou paradigmas educacionais tradicionais, configurando novos desafios, assim como novos trenós pedagógicos. O presente artigo tem a proposta de abordar; em profundidade; as novas tecnologias educacionais e suas potencialidades quanto ao contexto escolar, registro aspectos como inovação metodológica, profissionalização docente, inclusão digital e personalização do ensino. Serão apresentadas as novas ferramentas tecnológicas - a inteligência artificial, a realidade aumentada, a gamificação, os ambientes virtuais de aprendizagem - examinando sua utilização para a promoção de educação em caráter dinâmico, interativo e centrado no estudante. Além disso, serão discutidas questões éticas, desafios estruturais e a importância de políticas públicas que garantam o acesso equitativo às tecnologias. Tendo uma linha crítica e propositiva, o presente estudo visa inserir-se ao debate da construção de um modelo educacional que seja mais condizente com as demandas da sociedade do conhecimento, com uma formação integral e preparação para os desafios do século XXI.

Palavras-chave: Tecnologias Educacionais; Inovação; Ensino-Aprendizagem; Formação Docente; Educação Digital.

ABSTRACT

The changes in contemporary society, driven mainly by the improvement of digital technologies, have an active impact on the educational field. The growing investment in new technologies within the teaching-learning processes has reformulated traditional educational paradigms, creating new challenges and new pedagogical approaches. This article aims to address in depth the new educational technologies and their potential in the school context, addressing aspects such as methodological innovation, teacher professionalization, digital inclusion and personalized teaching. The new technological tools will be presented - artificial intelligence, augmented reality, gamification, and virtual learning environments - examining their use to promote dynamic, interactive and student-centered education. In addition, ethical issues, structural challenges and the importance of public policies that guarantee equitable access to technologies will be discussed. With a critical and proactive approach, this study aims to participate in the debate on the construction of an educational model that is more in line with the demands of the knowledge society, with comprehensive education and preparation for the challenges of the 21st century.

Keywords: Educational Technologies; Innovation; Teaching-Learning; Teacher Training; Digital Education.

INTRODUÇÃO

Desde a história, a educação sempre acompanhou o uso de tecnologias, mesmo que primárias ou análogas. Recursos como o ábaco, as tábuas de argila, os papiros e os pergaminhos foram usados como instrumentos de ajuda ao ensino e à aprendizagem desde a Antiguidade. Com a invenção da prensa de tipos móveis por Gutenberg, no século XV, o livro impresso se estabeleceu como a principal tecnologia educacional durante muitos séculos, transformando o acesso ao conhecimento e a difusão das ideias. No século XX, já se faziam o uso nas escolas da tv, do rádio e do retroprojetor, ampliando as formas de comunicação entre professores e estudantes. Com o advento dos computadores, e posteriormente da internet, a partir da segunda metade do século XX, entrou-se numa nova era das tecnologias educacionais. Os laboratórios de informática, os softwares educativos e os primeiros ambientes virtuais de aprendizagem proporcionaram novas oportunidades didáticas, mesmo que restritas a contextos com infraestrutura adequada. A contínua evolução destas tecnologias culminaram ao cenário atual, onde os dispositivos móveis, as plataformas digitais interativas, a inteligência artificial e as redes sociais fazem parte do cotidiano escolar e extrapolam os muros da escola. Nos últimos anos, a rápida evolução das tecnologias digitais tem promovido profundas transformações em diversos setores da sociedade e a educação não fica a este processo. As tecnologias educacionais despontam como força propulsora de mudanças nas práticas pedagógicas, abrindo novas oportunidades para o ensino e a aprendizagem em uma sociedade cada vez mais interconectada, dinâmica e globalizada. O uso dessas ferramentas não diz respeito tão somente à introdução de meios digitais em sala de aula, mas também à transformação do papel do professor, do papel do aluno, das metodologias de ensino e do próprio objetivo da educação contemporânea.

As novas gerações estão imersas no mundo digital desde suas primeiras experiências sensórias, apresentando, então, exigências e perfis de aprendizagem distintos e exigindo, assim, que

a escola dialogue com essas mudanças, usando estratégias inovadoras que mantenham a atenção, o interesse e a mobilização dos alunos. Tecnologias como as que envolvem a realidade aumentada, a inteligência artificial, a robótica, as plataformas digitais e os jogos didáticos passaram a fazer parte da cultura educacional a fim de proporcionar o aprendizado educacional interativo, eficaz, significativo e contextualizado.

Neste sentido, é preciso ainda pensar em como essas tecnologias podem ser incorporadas a partir de um olhar crítico, criativo e ético às práticas pedagógicas, permitindo-se construir uma educação mais inclusiva, democrática e voltada ao desenvolvimento das competências do século XXI, como capacidade de pensar criticamente, resolver problemas, trabalhar colaborativamente e ter familiaridade com a construção do conhecimento a partir das ferramentas digitais. Também é preciso pensar sobre as políticas públicas e as iniciativas institucionais que têm se indicado como credíveis para melhorar o ensino das tecnologias utilizadas pedagógicas, algumas delas têm garantido que a implementação ocorra de maneira sistematizada, equitativa e sustentável.

É importante salientar também que a adoção de tecnologias na educação não se restringe apenas ao ambiente escolar tradicional. Cada vez mais presentes no cotidiano dos estudantes, plataformas de EAD, aplicativos de autoaprendizagem e comunidades virtuais de prática ampliam as possibilidades de aprendizagem contínua, colaborativa e personalizada. Também têm potencial para reduzir desigualdades educacionais, especialmente em contextos nos quais o acesso a uma educação de qualidade ainda é insuficiente.

O artigo pretende examinar as potencialidades das novas tecnologias educacionais e seu impacto na qualidade da educação, discutindo suas aplicações, desafios e benefícios, bem como implicações para o professor, para o aluno e para as instituições de ensino. Dentro desse escopo, serão discutidas ainda novas perspectivas criadas pela contínua evolução dessas tecnologias, tais como a personalização do ensino baseada em dados, a aprendizagem adaptativa, o ensino híbrido, o uso de algoritmos para analisar o desempenho escolar e a criação de ecossistemas educacionais digitais. Estas inovações apontam para um futuro no qual o processo educacional poderá ser cada vez mais centrado no estudante, proporcionando uma aprendizagem autônoma, flexível e interligada ao mundo real. Ao mesmo tempo, essas perspectivas indicam uma reconfiguração do papel do professor, que poderá atuar como mediador, designer de experiências e facilitador do conhecimento em ambientes cada vez mais digitais e colaborativos.

TITULO - NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E SUAS POTENCIALIDADES

CONTEXTUDALIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Os dispositivos educacionais resumem um conjunto de ferramentas, recursos e estratégias que utilizam inovações tecnológicas para dar suporte aos processos de ensino e aprendizagem, mediando e potencializando - não obstante, a relação entre tecnologia e educação data de tempos

antes - queda ao uso do quadro negro, da imprensa, do rádio e da televisão - No entanto, a era digital sobrepõe-se como uma linha de fratura significativa. As novas tecnologias de caráter digital, conectadas em rede móveis e inteligências promoveram rede em significativas nos espaços escolares, exigindo novas competências, metodologias e modos de pensar a educação.

O acesso às informações em tempo real transmudou a relação entre estudantes e professores com o conhecimento. Em contraposição, a aprendizagem não é mais de caráter escolar: ela pode ocorrer em qualquer luro e em qualquer tempo, por meio de plataformas de aprendizagem online, tutoriais em vídeo, podcasts educativos, fóruns de discussões ou aplicações de estudo. Esse fenômeno, denominado aprendizagem ubíqua, possibilita outras opções para o ensino que é personalizado, colaborativo e autônomo.

Assim, surgem novas metodologias educativas assentes no uso das tecnologias educativas, tais como, sala de aula invertida, ensino híbrido, aprendizagem baseada em problemas (PBL), gamificação, laboratórios virtuais, jogos digitais educativos e aprendizagem adaptativa mediada por inteligência artificial. Elas não apenas tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo, como também estimulam o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas e a autonomia do aluno.

A integração dessas tecnologias ainda contribui para a formação de ecossistemas digitais de aprendizagem, onde diferentes atores – professores, alunos, gestores, famílias, comunidades e plataforma tecnológicos – se interagem de forma interconectada. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), as redes sociais acadêmicas, as plataformas de ensino à distância, os sistemas de gestão do conteúdo (LMS) e as ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona fazem parte desses ecossistemas e são uma das condições para o estabelecimento de comunidades de aprendizagem e do desenvolvimento da aprendizagem colaborativa. Desse novo paradigma, o papel do professor passa a ser ressignificado. Mais do que um transmissor de conteúdo, o professor será um curador de informações, mediador das aprendizagens e facilitador da aprendizagem significativa. Para isso, é imprescindível que o professor adquira competências digitais e pedagógicas que o permitam planear, selecionar e aplicar intencionalmente recursos tecnológicos. Portanto, a formação inicial e continuada dos professores deve incluir conteúdos sobre uso crítico e criativo das tecnologias, produção de materiais digitais e gestão de ambientes de aprendizagem híbridos e virtuais. A pandemia de COVID-19, iniciada em 2020, contextualiza ainda mais a importância das tecnologias educacionais. O fechamento temporário das escolas exigiu um câmbio rápida do ensino para o ensino remoto, bem como um aumento acelerado do uso de tecnologias digitais em todo o mundo. Essa experiência mostrou as oportunidades de transformação das tecnologias e as desigualdades de acesso, a falta de infraestrutura e a urgência de políticas públicas que garantam a inclusão digital e a justiça no ensino.

No Brasil, apesar dos progressos realizados em algumas redes de ensino, continuam a existir desigualdades significativas em termos de acesso à internet, disponibilidade de dispositivos, capacitação docente, o que evidencia a necessidade do planejamento estratégico e de investimentos reiterados pelo poder público, no que tange à infraestrutura tecnológica, conectividade, formação docente, desenvolvimento de materiais digitais acessíveis e construção de uma cultura educacional inovadora.

É necessário, ainda, levar em conta que a tecnologia deve estar a serviço da pedagogia e não o inverso. O uso pertinente de ferramentas tecnológicas deve ser orientado por objetivos de aprendizagem, respeito à diversidade dos alunos, compromisso à formação integral dos sujeitos. A simples institucionalização de recursos digitais desprovidos de objetivo claro poderá trazer dispersão, sobrecarga informacional e até à exclusão de estudantes com barreiras socioeconômicas.

Ademais, a contextualização das tecnologias educacionais não pode ser feita de forma superficial ou tecnicista. Trata-se de problematizar tais tecnologias como participativas de um processo maior de transformação educacional, que dizem respeito a práticas, culturas, políticas e valores. Quando articuladas de forma planejada, crítica e atenta às especificidades locais, as tecnologias poderão se converter em aliadas poderosas na construção da educação como uma prática mais democrática, inclusiva e voltada para as demandas da contemporaneidade e da sociedade futura.

IMPACTO DAS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A incorporação das tecnologias digitais à atividade pedagógica provocou transformações profundas nas maneiras de ensinar e aprender, modificando o papel do professor e os ambientes escolares. O professor antes visto como o único detentor e transmissor do conhecimento, passou a ser o facilitador do aprendizado, o curador de conteúdos, o mediador das experiências e o estimulador da aprendizagem ativa. Essa mudança requer não somente o domínio técnico das ferramentas digitais, mas, também, alteração de mentalidade referente ao papel da escola, do currículo e dos próprios sujeitos da aprendizagem.

Como, por exemplo, o uso das ferramentas tecnológicas amplia a utilização de recursos didáticos como: vídeos interativos, simulações, jogos educacionais, plataformas de aprendizagem online, fóruns colaborativos, objetos de aprendizagem digitais, entre outros que favorecem a diversificação das estratégias pedagógicas que o professor pode fazer, atendendo aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes, estimulando maior engajamento e participação na aula. Ademais, tecnologias tais como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), os sistemas de gerenciamento de conteúdo (LMS), os aplicativos de gamificação e os softwares educacionais proporcionam suporte para práticas pedagógicas inovadoras, como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos, o ensino híbrido e a aprendizagem adaptativa. Essas práticas

favorecem a autonomia do discente, promovem o trabalho colaborativo e cultivam a construção de saberes mais contextualizados e pertinazes.

Outro ponto importante é a possibilidade de acompanhamento mais preciso do desempenho dos alunos, via ferramentas analíticas que se incorporam às plataformas educacionais. A partir de dados concretos, o professor poderá fazer um acompanhamento mais assertivo e decidir de maneira pedagógica, o que implica identificar as dificuldades de aprendizagem, articular as atividades e direcionar melhor as intervenções. Os sistemas de ensino personalizado, proporcionados pelo uso de plataformas adaptativas e algoritmos inteligentes, representam um dos maiores benefícios da tecnologia educacional. Mediante a análise do desempenho e do comportamento do aluno, esses sistemas estão aptos a adequar, de maneira autônoma, o conteúdo ensinado, o seu nível de complexidade e o tipo de atividade proposta, estabelecendo uma aprendizagem mais eficiente, ao sabor da temporalidade e da individualidade de cada aluno.

A dinâmica da sala de aula conhece também mudanças significativas com a presença das tecnologias. O espaço escolar possui maior flexibilidade, permitindo novas configurações, como o uso de dispositivos móveis, o trabalho em grupos de discussão online, ou a realização de atividades desenvolvidas em ambientes híbridos. A aprendizagem não está mais restrita ao tempo da aula e ao espaço físico da escola, promovendo experiências educativas mais abertas, contínuas e interligadas com o cotidiano dos alunos.

Um outro aspecto crucial é o potencial inclusivo da tecnologia. Recursos como leitores de tela, sintetizadores de voz, legendas automáticas, tradutores de Libras e plataformas acessíveis aumentam as possibilidades de participação dos alunos com deficiência. Igualmente, a disponibilização de conteúdos em diferentes formatos favorece os diversos estilos de aprendizado e pode eliminar barreiras linguísticas, cognitivas e sensoriais.

A avaliação do aprendizado também é afetada pelas tecnologias. As ferramentas digitais oferecem formas de avaliações formativas e diagnósticas mais dinâmicas, com feedbacks instantâneos e personalizados. Os professores passam a usar mapas conceituais interativos, atividades gamificadas e portfólios digitais para acompanhar como os alunos progridem, como forma de permitir um seguimento contínuo e ajustes na pedagogia adotada durante as intervenções necessárias.

Contudo, para que essas transformações aconteçam, é necessária a formação docente. Os professores precisam ser treinados não apenas em relação ao uso das ferramentas, mas também em relação à reflexão sobre suas implicações pedagógicas e sociais. Essa formação deve envolver aspectos técnicos, éticos, criativos e pedagógicos, propiciando a cultura da inovação, da troca de

experiências e da aprendizagem colaborativa. Além disso, há necessidade de observar o perfil dos estudantes contemporâneos, cujo crescimento se deu em meio à cultura digital, propensa a experiências educacionais mais instantâneas, visuais, interativas e personalizadas. Nesse aspecto, é imprescindível que a escola se comunique com os interesses e hábitos desses educandos, incorporando as tecnologias de forma integral ao currículo e ao projeto pedagógico.

Por último, a utilização de tecnologias na educação deve ser dirigida por uma configuração crítica e ética. Temas como a segurança dos dados, a privacidade dos usuários, o uso responsável das redes sociais, os limites da inteligência artificial e a luta contra a desinformação precisam ser parte do debate educacional. A educação digital deve incluir, ainda, uma formação para a cidadania digital, o pensamento crítico em relação às mídias e a ética no uso das tecnologias.

Assim sendo, a influência das tecnologias sobre a prática pedagógica é extensa e multifacetada e exige um novo olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem, lastreado na valoração da interação, da autoria dos educandos, da personalização do ensino e da construção coletiva do conhecimento. Quando utilizadas adequadamente, as tecnologias propiciam uma educação mais instigante, inclusiva, participativa e ajustada aos desafios do século XXI.

TECNOLOGIAS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO

O contínuo progresso tecnológico tem promovido profundas transformações no âmbito educacional, levando ao aparecimento e à absorção de novas ferramentas que podem reformular ambientes de aprendizagem. No meio deste turbilhão de inovações, sobressaem as cinco tecnologias emergentes que começam a ocupar espaço na prática pedagógica: a Realidade Aumentada (RA), a Realidade Virtual (RV), a Inteligência Artificial (IA), a Internet das Coisas (IoT), a Impressão 3D e a Robótica Educacional. Estas tecnologias propiciam experiências imersivas, interativas e vivenciais, ampliando a compreensão dos conteúdos e possibilitando um aprendizado significativo:

1. Realidade Aumentada e Realidade Virtual

A Realidade Aumentada e a Realidade Virtual têm sido consideradas amplamente em diferentes contextos educacionais devido ao seu potencial de imersão e visualização. Em verdade, a RA proporciona a sobreposição de elementos virtuais ao mundo real, sendo acessada por dispositivos como tablets e smartphones, enquanto a RV cria ambientes inteiramente simulados, normalmente acessíveis por meio de óculos especiais. Na sala de aula, essas tecnologias podem simular experimentos científicos, visitar locais históricos ou explorar o corpo em 3D. Ao dar tangibilidade e interatividade ao conhecimento, favorecem a aprendizagem experiencial, especialmente nas disciplinas de ciências, geografia, história e arte.

2. Inteligência Artificial

A Inteligência Artificial está sendo usada na educação, principalmente para personalizar a aprendizagem e automatizar processos pedagógicos. As plataformas educacionais com IA podem

personalizar o conteúdo conforme o perfil do estudante, segundo suas necessidades e desempenhos individuais, sugerindo atividades, reforçando conceitos estudados e oferecendo feedback imediato. Além disso, sistemas com base em IA estão sendo usados na correção de provas, na análise de dados educacionais e no apoio ao trabalho do professor, ajudando-o a gerenciar a aprendizagem. A IA igualmente pode possibilitar a inclusão ao fornecer recursos como tradutores automáticos, assistentes de voz e sistemas de apoio para estudantes com deficiência.

3. Internet das Coisas

A Internet das Coisas diz respeito à conexão entre objetos físicos e a internet, que possibilita a coleta e o compartilhamento de dados em tempo real. No ambiente educacional, os dispositivos conectados podem ser usados para monitorar o uso dos equipamentos, para gerenciar o ambiente físico da sala (como temperatura e iluminação) e até mesmo para controlar a presença ou o engajamento dos estudantes. Ela pode, também, ser integrada aos projetos pedagógicos, permitindo que os alunos desenvolvam experimentos e aplicações práticas com sensores, microcontroladores e outros dispositivos interativos.

4. Impressão tridimensional

A Impressão tridimensional corresponde a uma tecnologia que permite a fabricação de objetos físicos a partir de modelos digitais. No âmbito da educação, estes objetos podem assumir o formato de maquetes, protótipos e peças tridimensionais que agregam significado ao aprendizado dos estudantes, constituindo-se como valiosos recursos educacionais na aprendizagem de disciplinas específicas como matemática, engenharia ,design, biologia e arquitetura ... Para além do aumento da criatividade e das habilidades mentais associadas ao raciocínio espacial, a impressão 3D proporciona o desenvolvimento de habilidades no campo do pensamento crítico e da resolução de problemas, por meio das atividades de design e de experimentação . De acordo com Santos e Alexandre (2022), o desenvolvimento de projetos para a formação de peças 3D auxilia a transformação dos estudantes em criadores de soluções, o que, por sua vez, o incentivará em assumir os protagonismos do aprendizado.

5. Robótica educacional

A Robótica educacional responde ao emprego de kits e plataformas que possibilitam sistematicamente aos estudantes programar e construir robôs, incentivando a prática do ensinamento e a aprendizagem interdisciplinar. Por sua vez, desenvolve habilidades específicas fundamentais à formação do estudante, como, por exemplo, lógica, criatividade, trabalho em equipe e pensamento computacional. A robótica recebe especial atenção por conta dos projetos de educação voltados para a prática relativa às áreas da ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática), que através do uso da robótica, interligam teoria à realidade através de desafios concretos. Além disso, a robótica, enquanto dispositivo educacional,

ela tem as potencialidades para a inclusão, pois fortalece a participação dos estudantes com perfis e interesses diferentes

EDUCAÇÃO PERSONALIZADA E INCLUSIVA

As novas tecnologias educacionais têm aberto novas trilhas para uma educação mais inclusiva e personalizada, ou seja, voltadas para as necessidades específicas de cada aluno. Diferentemente do modelo tradicional de ensino que tem por prática negligenciar as diferenças entre os alunos, adotando um modelo homogêneo, as abordagens personalizadas reconhecem as diferenças individuais dos alunos em ritmos, estilos e interesses de aprendizagem e a partir delas, adaptam os conteúdos, metodologias e avaliações.

A personalização da aprendizagem parece estar favorecida também por tecnologias como a inteligência artificial, a análise de dados educacionais (learning analytics) e os sistemas de aprendizagem adaptativa, as quais monitoram em tempo real o desempenho dos alunos, reconhecem padrões de comportamentos, dificuldades específicas e oferecem trajetórias personalizadas de aprendizagem. Por exemplo, um estudante poderá ter acesso a atividades mais desafiadoras em área onde demonstra bom desempenho, enquanto outro poderá ser dirigido a revisar conteúdos que ainda não compreendeu completamente — tudo feito de forma automatizada e responsiva. Outrossim, a personalização auxilia no fortalecimento da autonomia dos estudantes, que, passando a ter mais controle sobre o que aprendem, como aprendem e a que ritmo, têm maior motivação, engajamento e autoconfiança. Isso acontece pois o aluno se sente mais valorizado e reconhecido em sua singularidade. No que se refere à inclusão — as tecnologias digitais têm um papel decisivo, ao mesmo tempo em que asseguram igualdade de oportunidades para alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou outras necessidades educacionais especiais. Os softwares de leitura de tela, os sintetizadores de voz, os ampliadores de texto, os teclados alternativos, os aplicativos de comunicação aumentativa, os tradutores automáticos de Libras e as plataformas acessíveis são apenas alguns dos instrumentos que ampliam a acessibilidade e a participação desses estudantes nas dinâmicas dos processos de ensino-aprendizagem.

Além de recursos tecnológicos de uma maneira geral, o emprego de metodologias ativas mediadas por tecnologias — tais como projetos colaborativos, aprendizagens baseadas em problemas, gamificação — pode promover ambientes mais acolhedores e engajadores para alunos com perfis cognitivos, sociais e culturais diferenciados. A flexibilidade de tais recursos proporciona que cada estudante possa contribuir de maneira substancial, respeitando suas limitações e potencialidades.

Outro aspecto relevante é o suporte que as tecnologias oferecem aos professores e gestores escolares na identificação precoce de dificuldades e nas tomadas de decisões pedagógicas mais assertivas. Com essas informações, fidedignas e precisas, é possível então planejar intervenções

específicas, promover ajustes curriculares e orientar ações de apoio mais eficazes, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais.

Assim, a educação personalizada e inclusiva, tal qual apoiada pelas tecnologias emergentes, é uma importante transformação no paradigma educacional. Ela rompe com o ensino padronizado e uniforme, valorizando diversidade, a equidade e a centralidade do estudante no processo educativo. Para que este modelo se concretize plenamente, é desiderato investir em formação docente, infraestrutura tecnológica e em políticas educacionais de fomento ao acesso universal e ao uso consciente destas ferramentas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS

A verdadeira integração das tecnologias no meio educacional depende da formação dos professores. Mais do que dominar as ferramentas digitais, é fundamental que os docentes desenvolvam competências pedagógicas, técnicas e críticas para o uso estratégico e significativo das tecnologias em sua prática. Portanto, a formação continuada deve ser um pilar para a construção de uma cultura educacional inovadora, inclusiva e ajustada às exigências da sociedade contemporânea.

Tratar da formação dos educadores em competências digitais compreende habilidades básicas no uso de dispositivos e softwares até ambientes virtuais de aprendizagem, metodologias ativas mediadas por tecnologia, curadoria de conteúdos digitais, gestão de dados educacionais e avaliação formativa mediada por plataformas digitais. Contudo, essa formação não se exaure no aspecto técnico: requer uma postura crítica em relação ao uso das tecnologias que considere também os aspectos éticos, sociais e pedagógicos envolvidos no uso das tecnologias.

A formação docente para o uso de tecnologias precisa também englobar o redesenho das práticas pedagógicas. Ao introduzir tecnologias como inteligência artificial, realidade aumentada, gamificação, ensino híbrido, os professores são levados a reexaminar seus papéis e a elaborar propostas didáticas que inauguram a centralidade do estudante, favorecendo o protagonismo e a interação, além de propiciar a personalização do aprendizado. Infelizmente, existem ainda lacunas muito expressivas na formação inicial e continuada dos professores para o uso pedagógico das tecnologias.

Em muitos casos, os cursos de licenciatura não têm disciplinas específicas tratando do assunto, ou têm disciplinas específicas de forma fragmentada e descontextualizada. Além disso, as formações que são oferecidas pelas redes de ensino não são, frequentemente, correspondentes às verdadeiras necessidades dos educadores e dos desafios encontrados no cotidiano escolar. Para que a capacitação docente tenha eficácia, deve ser contextualizada, prática, colaborativa e reflexiva. A troca de experiência entre pares, o apoio pedagógico, o uso de comunidades virtuais de aprendizagem e a valorização da experimentação são estratégias que articulam o desenvolvimento

profissional e a apropriação de tecnologias de forma mais orgânica. Outro aspecto fundamental é o apoio das instituições.

A escola deve oferecer infraestrutura de qualidade, tempo para estudos e planejamento, estímulo à inovação e uma cultura que valorize o uso responsável das tecnologias. É igualmente necessário que os gestores escolares e as equipes pedagógicas estejam comprometidos com o processo de transformação digital, agindo como líderes e facilitadores dessa mudança. Em suma, formar professores para o uso das tecnologias é investir na qualidade da educação. É preparar profissionais que saibam criar ambientes de aprendizagem mais ricos, mais motivadores e mais conectados com o mundo real. É, acima de tudo, reconhecer que a tecnologia, quando associada ao saber pedagógico, tem potencialidade para transformar, não apenas a sala de aula, mas todo o processo educativo. Por fim, além da perspectiva teórica, é importante também trazer as experiências práticas que vem trazendo resultados positivos na formação de professores para uso das tecnologias. No Brasil e no mundo, vários programas e projetos têm se destacado por oferecer suporte estruturado, metodologias colaborativas e focar a inserção pedagógica dos recursos digitais.

Um exemplo nacional é o Programa Educação Conectada do MEC, que visa promover a inovação e o uso pedagógico das tecnologias digitais na educação básica. Ele atua, entre outras frentes, na formação dos professores em competências digitais, no apoio à infraestrutura das escolas e na integração da tecnologia ao planejamento pedagógico. Outro programa a se destacar é o Escola de Formação de Professores, o EFAP, do estado de São Paulo, composto por cursos e oficinas voltados para o uso de recursos como Google Workspace for Education, plataformas com conceitos de gamificação, AVAs e ferramentas para o ensino híbrido, priorizando o uso e o desenvolvimento prático de projetos pedagógicos integrados com as tecnologias. Em nível internacional, destaca-se o modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), que orienta a formação docente para a integração equilibrada entre três áreas do conhecimento: o conteúdo que deve ser ensinado, a pedagogia a ser utilizada e as tecnologias disponíveis. Esse modelo tem sido utilizado em diversas universidades e redes de ensino como base para o planejamento de formações.

Outro modelo amplamente utilizado é o DigCompEdu da Comissão Europeia, que define um conjunto de competências digitais específicas de educadores, organizadas em seis áreas: engajamento profissional, recursos digitais, ensino e aprendizagem, avaliação, empoderamento dos estudantes e desenvolvimento das competências digitais do estudante. Este referencial tem sido utilizado como base para políticas públicas e programas em vários países europeus. Pesquisas também corroboram a importância da formação contínua para o uso eficaz das tecnologias. Um estudo da Fundação Carlos Chagas (2020) mostrou que professores que participaram de formações práticas, contextualizadas e acompanhados por tutores apresentaram maior confiança no uso de recursos digitais e maior criatividade para elaborar aulas com tecnologias. Outro levantamento feito pelo CIEB (Centro de Inovação para a Educação Brasileira) mostrou que escolas com programas

estruturados de formação docente têm níveis mais elevados de uso pedagógico das tecnologias e melhor desempenho em avaliações externas. Esses dados evidenciam que investir em formação de professores é mais do que um mero requisito técnico, pois, afinal, ela é uma estratégia-chave para garantir a qualidade e a equidade na educação digital. A formação adequada capacita o educador a ser um agente de inovação, que transforma sua prática, envolve o estudante e usa as tecnologias como aliadas na construção do conhecimento.

AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVA)

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) têm gradativamente se consolidado como ferramentas essenciais no contexto da educação contemporânea, especialmente no que tange à expansão da educação a distância (EaD) e dos ambientes híbridos de ensino. Essas plataformas digitais possibilitam a criação de espaços interativos que integram recursos pedagógicos e administrativos variados, proporcionado a continuidade do processo de ensino-aprendizagem para além dos muros da sala de aula. As plataformas Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Canvas e tantas outras têm sido utilizadas de maneira significativa por instituições4 de ensino, como também no mundo da educação, por sua funcionalidade, desde o armazenamento e organização do conteúdo educacional (texto, vídeos, apresentações, links e arquivos variados) até as ferramentas de comunicação síncrona e assíncronas, como fóruns, chats, videoconferências e murais de recados. Além do mais, possibilita a personalização da aprendizagem.

Os AVAs facultam aos professores planejarem trilhos apropriados aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos. As avaliações também apresentam novas dinâmicas nesses ambientes, com o uso de questionários automatizados, entregas de tarefas online, feedbacks em tempo real e rubricas digitais, sendo essa diversidade de instrumentos favorável a tornar o processo avaliativo mais formativo, contínuo e associado às competências desejadas.

Outro diferencial importante dos AVAs é a possibilidade de monitorar e registrar o progresso dos alunos, por meio de relatórios detalhados de desempenho, acesso a conteúdo e participação nas atividades, dados estes que podem ser alavancados no acompanhamento pedagógico individualizado e na tomada de decisões baseadas em evidências, fortalecendo a gestão da aprendizagem.

Os AVAs também promovem autonomia e protagonismo para os alunos, uma vez que favorecem a gestão do próprio tempo, a busca ativa por conhecimento e a interação com conteúdo de diferentes formatações. De igual modo, constituem ambientes que favorecem o trabalho colaborativo, permitindo o desenvolvimento de projetos em grupo, os debates temáticos e a construção coletiva do conhecimento.

Convém ressaltar que, mesmo oferecendo múltiplas possibilidades pedagógicas, o uso eficiente dos AVAs depende de planejamento, intencionalidade e formação dos professores. A mera

disponibilização de conteúdo em uma plataforma digital não garante aprendizagem significativa. O diferencial está na mediação pedagógica, no uso criativo dos recursos e na construção de uma proposta didática coerente com os objetivos educacionais.

Nos últimos anos, especialmente após o período pós pandemia, os AVAs deixaram de ser vistos como uma alternativa emergencial e passaram a compor um espaço central nas estratégias educacionais das instituições. Atualmente, são considerados ambientes estratégicos para a inovação pedagógica, incorporando-se ao cotidiano escolar, tanto no ensino remoto quanto no presencial.

Dessa forma, investir na ampliação do acesso, na formação docente e no aprimoramento dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem se torna fundamental para construir uma educação mais flexível, inclusiva e conectada com os desafios e oportunidades da era digital.

As novas tecnologias educacionais representam uma grande oportunidade para transformação da educação. Quando corretamente utilizadas, elas ampliam a aprendizagem, tornam o ensino mais atraente e acessível e preparam os estudantes para os desafios do século XXI. Entretanto, é imprescindível garantir formação adequada aos professores, infraestrutura tecnológica e políticas públicas que favoreçam o uso equitativo e ético das tecnologias.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. P.; NOVA, C. A. *Tecnologias e educação: o novo ritmo da informação*. Salvador: EDUFBA, 2010.

BACICH, L.; MORAN, J. M. (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

FREITAS, C. A. P.; ARAÚJO, M. R. A. Tecnologias digitais e práticas pedagógicas: interfaces para uma educação inclusiva. *Revista Educação & Tecnologia*, v. 25, n. 2, p. 53-67, 2020.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2012.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, J. M. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais significativa*. São Paulo: Papirus, 2015.

PAPERT, S. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

SELWYN, N. *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London: Bloomsbury Publishing, 2017.

UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707. Acesso 07 abr. 2025.

VALENTE, J. A. *Tecnologias na educação: aprendizados, limites e desafios*. Campinas: UNICAMP, 2016.

O PAPEL DO EDUCADOR FÍSICO NA PROMOÇÃO DE HÁBITOS SAUDÁVEIS

THE ROLE OF THE PHYSICAL EDUCATOR IN PROMOTING HEALTHY HABITS

MARIA ELENA DA CRUZ TONIATTO
Professora de Educação infantil no Céu Cei São Mateus

RESUMO

O **papel do educador físico** na promoção de **hábitos saudáveis** é essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais ativa e consciente sobre a importância do **bem-estar físico e mental**. Esse profissional atua como um agente transformador, incentivando a prática regular de **atividades físicas,** a adoção de uma **alimentação equilibrada** e a manutenção de um estilo de vida que previna doenças e melhore a **qualidade de vida.** Além disso, o educador físico desempenha um papel fundamental na **educação em saúde,** promovendo a **conscientização** sobre os benefícios de uma rotina ativa e na criação de programas que atendam às necessidades individuais de diferentes públicos. A atuação vai além do ambiente escolar ou das academias, estendendo-se à **comunidade,** onde pode influenciar positivamente as **práticas de saúde coletiva**. Assim, contribui significativamente para a formação de uma sociedade mais saudável e consciente.

Palavras-chave: Educador físico; Promoção da saúde; Hábitos saudáveis.

ABSTRACT

The role of physical educators in promoting healthy habits is essential for the development of a more active society that is aware of the importance of physical and mental well-being. These professionals act as agents of change, encouraging regular physical activity, adopting a balanced diet, and maintaining a lifestyle that prevents disease and improves quality of life. In addition, physical educators play a fundamental role in health education, promoting awareness of the benefits of an active routine and creating programs that meet the individual needs of different audiences. Their work goes beyond the school or gym environment, extending to the community, where they can positively influence collective health practices. Thus, they contribute significantly to the formation of a healthier and more aware society.

Keywords: Physical educator; Health promotion; Healthy habits.

INTRODUÇÃO

O educador físico desempenha um papel fundamental na promoção de hábitos saudáveis, contribuindo diretamente para a melhoria da qualidade de vida de indivíduos em diferentes faixas etárias. Em um mundo cada vez mais sedentário, com a crescente prevalência de doenças relacionadas ao estilo de vida, como a obesidade, hipertensão e diabetes, a atuação do educador físico vai além do simples ensino de exercícios. Ele se torna um agente transformador na sociedade, promovendo a conscientização sobre a importância da atividade física e criando estratégias eficazes para envolver as pessoas em práticas que visam o bem-estar físico e mental. Este artigo explora a importância da atuação do educador físico na promoção de hábitos saudáveis, destacando suas funções, desafios e estratégias para incentivar a prática regular de atividade física em diferentes contextos.

DESENVOLVIMENTO

O papel do educador físico na escola é de extrema importância para a promoção de hábitos saudáveis entre os alunos. Ele não apenas conduz atividades esportivas, mas também atua como um agente transformador na vida das crianças e adolescentes, incentivando a prática de exercícios físicos, a adoção de uma alimentação equilibrada e o desenvolvimento de uma mentalidade voltada para o bem-estar. No ambiente escolar, onde os estudantes passam grande parte do dia, o educador físico tem a oportunidade de despertar o interesse pela atividade física desde cedo, criando uma base sólida para um estilo de vida ativo ao longo da vida. Sua missão vai além de ensinar esportes e jogos, pois ele deve inspirar os alunos a enxergarem o movimento como algo prazeroso e essencial para a saúde.

A obesidade infantil e o sedentarismo são problemas cada vez mais preocupantes, principalmente devido ao aumento do tempo que as crianças passam em frente às telas, seja no celular, computador ou televisão. Nesse cenário, o educador físico tem um papel fundamental em estimular a prática de atividades físicas de forma lúdica e prazerosa, incentivando brincadeiras, esportes e dinâmicas que proporcionem benefícios para o corpo e a mente. Ao promover uma rotina

ativa, ele ajuda na prevenção de diversas doenças, como diabetes, hipertensão e problemas cardiovasculares, além de contribuir para a melhora da postura, do equilíbrio e da coordenação motora. Através das aulas, os alunos aprendem que a prática de exercícios não precisa estar restrita ao ambiente escolar, mas pode ser incorporada ao dia a dia, seja por meio de caminhadas, passeios de bicicleta, dança ou qualquer outra atividade que os motive.

Além da atividade física, o educador físico também tem o papel de conscientizar os alunos sobre a importância de uma alimentação saudável. Muitas vezes, crianças e adolescentes desconhecem os impactos que uma alimentação inadequada pode causar na saúde e no rendimento escolar. Dessa forma, ele pode trabalhar em parceria com nutricionistas e demais profissionais da escola para ensinar sobre os benefícios de uma alimentação equilibrada, rica em frutas, verduras, proteínas e carboidratos saudáveis. Através de projetos educativos, desafios e campanhas, o professor pode incentivar os alunos a reduzirem o consumo de alimentos ultraprocessados, refrigerantes e doces, promovendo um ambiente mais saudável na escola e, consequentemente, influenciando as escolhas alimentares também dentro de casa. Quando o aluno compreende a relação entre boa alimentação e desempenho físico e mental, ele tende a levar esse conhecimento para a vida adulta, reduzindo os riscos de problemas de saúde no futuro.

Outro aspecto importante do papel do educador físico é o impacto que a prática esportiva tem na saúde mental dos alunos. O exercício físico é um grande aliado na redução do estresse e da ansiedade, pois libera substâncias como a endorfina, que proporcionam sensação de bem-estar e prazer. Em um período da vida onde muitos estudantes enfrentam desafios emocionais, como pressão acadêmica, insegurança e até dificuldades de socialização, as aulas de educação física podem ser um espaço de alívio e descontração. Além disso, o esporte ensina valores essenciais como disciplina, respeito, cooperação e resiliência, ajudando na construção da autoestima e no desenvolvimento emocional dos alunos.

O educador físico também tem um papel social muito relevante dentro da escola. Por meio da prática esportiva, ele contribui para a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas ou limitações. Ele deve garantir que todos tenham a oportunidade de participar das atividades, adaptando jogos e esportes para que ninguém se sinta excluído. Isso é essencial para criar um ambiente escolar mais acolhedor, onde os alunos aprendem a respeitar as diferenças e a trabalhar em equipe. Além disso, o professor pode usar o esporte como ferramenta para combater o bullying, incentivando o respeito mútuo e a valorização das conquistas individuais e coletivas. Quando um aluno se sente aceito e parte de um grupo, sua motivação para participar das aulas e para manter um estilo de vida ativo aumenta consideravelmente.

A educação física escolar não deve ser vista apenas como um momento de lazer ou de cumprimento de currículo, mas sim como uma disciplina essencial para a formação integral do aluno. O educador físico deve atuar como um mentor, incentivando a autonomia dos estudantes na busca por um estilo de vida saudável. Ele pode realizar projetos interdisciplinares, envolvendo outras matérias para conectar o conhecimento sobre saúde a diferentes áreas do saber. Trabalhar temas

como os benefícios da atividade física na ciência, a história dos esportes na geografia ou até mesmo a matemática envolvida nas medições de desempenho são formas de tornar as aulas mais ricas e atrativas para os alunos.

Outro ponto fundamental é a conscientização dos alunos sobre a importância da atividade física no longo prazo. Muitas vezes, as crianças e adolescentes enxergam o exercício apenas como algo obrigatório dentro da escola, sem perceberem que ele pode ser um aliado para toda a vida. O professor pode apresentar diferentes modalidades esportivas, para que os alunos descubram aquela que mais gostam e se sintam motivados a continuar praticando fora da escola. Além disso, pode promover eventos esportivos, gincanas e desafios que envolvam toda a comunidade escolar, criando um ambiente mais dinâmico e participativo. Quando o exercício se torna um hábito prazeroso, ele deixa de ser uma obrigação e passa a ser uma escolha consciente para o bem-estar.

O impacto do trabalho do educador físico vai além dos alunos, alcançando também suas famílias e a comunidade em geral. Crianças que aprendem a importância de um estilo de vida saudável muitas vezes levam esse conhecimento para casa, influenciando pais e irmãos a adotarem hábitos mais saudáveis. Isso pode gerar mudanças significativas na qualidade de vida da família, promovendo mais momentos de lazer ativo e incentivando todos a se movimentarem mais. Além disso, quando a escola valoriza a educação física e a promoção da saúde, ela contribui para a formação de cidadãos mais conscientes sobre a importância do autocuidado e da prevenção de doenças.

O educador físico também pode atuar na criação de políticas e programas de incentivo à prática esportiva dentro e fora da escola. Ele pode propor parcerias com academias, clubes e espaços públicos para que os alunos tenham acesso a atividades físicas além do horário escolar. Além disso, pode colaborar com a implementação de espaços adequados dentro da escola, como quadras bem equipadas, áreas de recreação e ambientes que favoreçam a movimentação dos alunos ao longo do dia. Essas ações são fundamentais para que a atividade física não fique restrita apenas às aulas, mas se torne parte da cultura da escola e do cotidiano dos estudantes.

Dessa forma, fica evidente que o papel do educador físico na escola vai muito além do ensino de esportes. Ele é um profissional essencial para a formação de hábitos saudáveis, contribuindo para a saúde física, mental e emocional dos alunos. Seu trabalho influencia diretamente a qualidade de vida das novas gerações, ajudando a combater o sedentarismo, a obesidade e diversos problemas de saúde. Além disso, ele promove inclusão, socialização e bem-estar, tornando a escola um ambiente mais acolhedor e dinâmico. Ao incentivar o amor pelo movimento e pela atividade física, o educador físico cumpre uma missão valiosa: formar indivíduos mais saudáveis, ativos e conscientes da importância de cuidar do próprio corpo e mente.

O educador físico é um profissional especializado na área do movimento humano, com formação em licenciatura ou bacharelado em Educação Física. Sua atuação vai muito além da simples prescrição de atividades físicas. Ele é capacitado para analisar as necessidades individuais de cada aluno, levando em consideração aspectos físicos, psicológicos e sociais, com o objetivo de

promover saúde e qualidade de vida. Sua formação abrange não só o ensino de atividades físicas, mas também o conhecimento sobre anatomia, fisiologia, nutrição e psicologia do esporte, tornando-o apto a atuar de maneira ampla e integrada.

Uma das principais funções do educador físico é transformar a prática de atividade física em um hábito diário. Para isso, ele precisa criar estratégias que tornem o exercício uma parte prazerosa e necessária da rotina dos indivíduos. Isso envolve desde a adaptação de exercícios para diferentes níveis de condicionamento físico, até o incentivo para que os alunos encontrem prazer em se exercitar.

O educador físico pode incentivar a prática de exercícios físicos por meio de atividades coletivas, como esportes e ginástica em grupo, além de orientar a prática de exercícios mais individuais, como caminhadas e corridas. A chave está na personalização do treino, que deve ser adaptado às condições físicas, psicológicas e até mesmo sociais de cada pessoa. Essa abordagem personalizada aumenta as chances de adesão ao programa de exercícios e, consequentemente, promove um estilo de vida mais saudável.

O educador físico desempenha também um papel educacional, promovendo a conscientização sobre os benefícios da atividade física para a saúde. Isso inclui a prevenção de doenças crônicas não transmissíveis, como doenças cardíacas, diabetes tipo 2, hipertensão e problemas musculoesqueléticos. Além disso, a atividade física regular está associada à melhora da saúde mental, diminuindo os níveis de estresse, ansiedade e depressão.

Por meio de palestras, workshops e campanhas educativas, o educador físico tem a oportunidade de esclarecer dúvidas e estimular as pessoas a adotarem hábitos saudáveis, mostrando que o movimento não se resume apenas à prática esportiva, mas a qualquer ação que envolva o corpo de forma saudável. Ele é o agente de transformação da informação e da motivação, incentivando as pessoas a praticarem atividades físicas não só para emagrecimento, mas também para fortalecer o corpo e a mente.

O papel do educador físico também é fundamental na inclusão de diferentes faixas etárias e públicos. Desde a infância até a terceira idade, ele adapta as práticas de exercício para as necessidades específicas de cada grupo etário. No caso das crianças, por exemplo, o educador físico deve focar no desenvolvimento motor, utilizando atividades lúdicas e recreativas para estimular o movimento e o prazer em se exercitar. Já para os adultos, o foco é promover a saúde cardiovascular, a força muscular e o controle do peso, enquanto para os idosos, as atividades devem ser orientadas para o fortalecimento muscular, o equilíbrio e a flexibilidade, com o objetivo de prevenir quedas e melhorar a mobilidade.

Além disso, o educador físico tem um papel importante na promoção de atividades físicas inclusivas, levando em consideração as pessoas com deficiência. Ao adaptar exercícios e atividades para atender às necessidades desses indivíduos, o educador físico contribui para a inclusão social e para a melhora da saúde dessas pessoas, permitindo-lhes viver com mais independência e qualidade de vida.

Embora muitas pessoas associem a prática de atividades físicas apenas ao ambiente da academia ou da escola, o educador físico pode ampliar as possibilidades de prática, incentivando os indivíduos a se exercitarem fora desses ambientes formais. Ele pode promover caminhadas ao ar livre, corridas em parques, atividades aquáticas e outros exercícios que possam ser feitos em espaços públicos, criando uma relação mais próxima com a natureza e o ambiente urbano.

Ao incentivar a prática em espaços abertos, o educador físico contribui para a democratização da atividade física, tornando-a mais acessível e menos dependente de estruturas formais, como academias ou clubes. Isso facilita a adesão a longo prazo, principalmente para aqueles que não possuem recursos financeiros para frequentar academias ou que não se

Além de prescrever exercícios, o educador físico também atua como motivador, ajudando as pessoas a se manterem comprometidas com a prática regular. Isso envolve não apenas o desenvolvimento de programas de exercícios, mas também o acompanhamento do progresso dos alunos, fornecendo feedback contínuo e ajustando os treinos conforme necessário.

O educador físico tem um papel importante em quebrar esses estigmas, promovendo o exercício como parte integrante do cotidiano, acessível a todos. Uma das estratégias é trabalhar com atividades que podem ser feitas em casa ou em espaços públicos, como caminhar, correr, fazer exercícios de alongamento ou até mesmo dançar. Além disso, ele pode engajar as famílias na prática de exercícios em grupo, criando atividades físicas que promovam a interação social, como esportes coletivos ou caminhadas em grupo, fortalecendo laços e, ao mesmo tempo, estimulando o movimento.

Além disso, o educador físico pode atuar na orientação de programas de reabilitação física para pessoas com doenças crônicas, oferecendo estratégias para melhorar a mobilidade e a qualidade de vida dessas pessoas. Ele também pode trabalhar em colaboração com outros profissionais da saúde, como médicos, fisioterapeutas e nutricionistas, para desenvolver programas integrados de saúde e bem-estar, atendendo às necessidades específicas de cada grupo.

Ao atuar como um líder comunitário e um educador, o profissional da Educação Física contribui não apenas para a saúde individual, mas também para a promoção de uma sociedade mais saudável e mais inclusiva, transformando as vidas das pessoas por meio da prática de atividade física regular e da conscientização sobre a importância dos hábitos saudáveis.

Ao estimular a prática de atividades físicas, o educador físico desempenha um papel fundamental na prevenção de doenças associadas ao sedentarismo, como obesidade, diabetes e problemas cardiovasculares. O incentivo a um estilo de vida ativo desde a infância aumenta as chances de que os alunos levem esses hábitos para a vida adulta, tornando-se indivíduos mais saudáveis e conscientes da importância do movimento para o bem-estar. As aulas de Educação Física na escola não devem ser encaradas apenas como um momento recreativo, mas sim como uma disciplina essencial para o desenvolvimento físico, motor, cognitivo e social dos alunos.

Além dos benefícios físicos, a prática regular de atividades físicas tem um impacto significativo na saúde mental dos estudantes. O exercício contribui para a redução do estresse e da ansiedade,

melhora o humor e estimula a concentração, fatores fundamentais para o desempenho acadêmico. Durante a atividade física, o organismo libera endorfina e outros neurotransmissores que promovem a sensação de bem-estar, ajudando no combate à depressão e ao cansaço mental. Dessa forma, o professor de Educação Física não apenas promove um corpo saudável, mas também auxilia no equilíbrio emocional dos alunos.

Outro aspecto essencial do trabalho do educador físico é o incentivo à socialização e ao trabalho em equipe. Por meio do esporte, os alunos aprendem a lidar com desafios, respeitar regras, conviver com vitórias e derrotas e cooperar com os colegas. Esses valores são fundamentais para o desenvolvimento do caráter e da cidadania, ajudando a formar indivíduos mais resilientes, responsáveis e preparados para os desafios da vida. A competição saudável pode ensinar lições valiosas sobre esforço, disciplina e respeito mútuo, habilidades que se estendem para além do ambiente esportivo e podem ser aplicadas em diversas áreas da vida dos estudantes.

A inclusão também deve ser uma prioridade dentro da Educação Física escolar. O educador físico precisa adaptar as atividades para que todos os alunos possam participar, independentemente de suas habilidades, limitações físicas ou condições especiais. A criação de um ambiente acolhedor e acessível é essencial para garantir que ninguém se sinta excluído. Quando a Educação Física é inclusiva, os alunos aprendem a valorizar as diferenças e a respeitar o próximo, fortalecendo laços sociais e desenvolvendo empatia.

Além do incentivo à atividade física, o educador físico tem um papel crucial na conscientização sobre hábitos alimentares saudáveis. A alimentação equilibrada está diretamente relacionada ao desempenho físico e mental, sendo essencial para o crescimento e o desenvolvimento adequado dos alunos. O professor pode trabalhar esse tema de forma interdisciplinar, promovendo palestras, dinâmicas e desafios que incentivem escolhas alimentares mais saudáveis. Criar projetos que envolvam os alunos na preparação de refeições nutritivas, por exemplo, pode despertar o interesse pela alimentação saudável e tornar esse aprendizado mais prático e envolvente.

A relação entre a atividade física e a prevenção de doenças deve ser constantemente abordada pelo educador físico. Muitas crianças e adolescentes não compreendem os impactos negativos do sedentarismo, e cabe ao professor demonstrar, de forma clara e acessível, como a prática de exercícios pode prevenir problemas de saúde no futuro. Além disso, é importante estimular os alunos a encontrarem formas de se movimentar fora do ambiente escolar, seja praticando esportes, brincando ao ar livre ou realizando pequenas mudanças no dia a dia, como caminhar mais e usar menos dispositivos eletrônicos.

O impacto do trabalho do educador físico se estende para além da escola, atingindo também as famílias e a comunidade. Quando os alunos adotam hábitos mais saudáveis, é comum que levem esses aprendizados para casa, influenciando seus pais e irmãos a praticarem atividades físicas e a se alimentarem melhor. O professor pode envolver os familiares em projetos escolares, promovendo

eventos esportivos, caminhadas e palestras que incentivem um estilo de vida mais ativo para todos. Dessa forma, a escola se torna um agente transformador na promoção da saúde coletiva.

A motivação é um fator essencial para que os alunos desenvolvam uma relação positiva com a atividade física. O educador físico deve buscar estratégias para tornar as aulas dinâmicas, diversificadas e atrativas, evitando a monotonia e garantindo o engajamento dos estudantes. Jogos, circuitos, desafios e a introdução de diferentes modalidades esportivas são formas de despertar o interesse dos alunos e de proporcionar experiências enriquecedoras dentro da disciplina. Cada aluno tem preferências e habilidades específicas, por isso, é importante oferecer opções variadas para que todos encontrem uma atividade com a qual se identifiquem.

Outro ponto relevante é o uso da tecnologia como aliada na promoção de hábitos saudáveis. Aplicativos de monitoramento de atividade física, vídeos educativos e desafios online podem ser utilizados para incentivar os alunos a se movimentarem também fora do horário escolar. O educador físico pode explorar essas ferramentas de forma criativa, promovendo desafios semanais, registrando o progresso dos alunos e tornando a prática esportiva mais interativa e envolvente.

A valorização da Educação Física no ambiente escolar é essencial para que os alunos percebam a importância da disciplina. Muitas vezes, a sociedade enxerga a atividade física apenas como uma forma de entretenimento, sem compreender seus benefícios para a saúde e o aprendizado. O educador físico deve atuar como um defensor da sua área, demonstrando o impacto positivo que a prática regular de exercícios pode ter na vida dos estudantes. A parceria com outros professores e com a direção da escola é fundamental para integrar a Educação Física ao projeto pedagógico da instituição, garantindo que ela seja tratada com a devida importância.

A Educação Física não deve ser vista como uma disciplina isolada, mas sim como parte essencial do processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos. Quando bem planejada, ela se conecta com outras áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais completa e significativa. Por exemplo, a matemática pode ser trabalhada por meio de medições de tempo e distância em provas de corrida, a biologia pode ser explorada para explicar o funcionamento do corpo humano durante o exercício, e a geografia pode ser abordada por meio da contextualização dos esportes praticados em diferentes regiões do mundo. Essa interdisciplinaridade fortalece a valorização da Educação Física dentro do currículo escolar e mostra aos alunos que a atividade física não é apenas uma questão de lazer, mas um componente essencial para a saúde e o aprendizado.

A escola tem um papel fundamental na formação de hábitos saudáveis, pois é um ambiente onde as crianças e adolescentes passam grande parte do seu tempo. Se a instituição valoriza a prática esportiva e incentiva a adoção de um estilo de vida ativo, os alunos tendem a levar esses aprendizados para a vida adulta. No entanto, para que isso ocorra de forma eficaz, é necessário que a Educação Física seja planejada com responsabilidade e comprometimento. O professor deve utilizar metodologias inovadoras, respeitando as necessidades e particularidades de cada aluno. Isso

significa adaptar as atividades para incluir estudantes com diferentes níveis de habilidade e garantir que todos tenham uma experiência positiva com o movimento.

Um dos grandes desafios enfrentados pelo educador físico é combater o sedentarismo e o desinteresse dos alunos pela atividade física. Com o avanço da tecnologia e o aumento do tempo que as crianças passam em frente às telas, muitos jovens acabam adotando um estilo de vida cada vez mais sedentário. Cabe ao professor encontrar maneiras de tornar as aulas mais atrativas, utilizando jogos, desafios e atividades interativas que despertem o interesse dos alunos. Além disso, é essencial mostrar que existem diversas formas de se exercitar e que o esporte não se resume apenas ao futebol ou às modalidades tradicionais. Dança, lutas, esportes alternativos e atividades recreativas podem ser excelentes opções para diversificar as aulas e atender aos interesses de um maior número de alunos.

A motivação dos alunos é um fator crucial para o sucesso da Educação Física escolar. Muitos estudantes desenvolvem uma relação negativa com a atividade física devido a experiências ruins no passado, como a pressão para o desempenho esportivo ou a falta de inclusão em determinadas atividades. O educador físico deve criar um ambiente acolhedor, onde todos se sintam motivados a participar, independentemente de suas habilidades. O foco deve estar na evolução individual e na superação de desafios pessoais, e não apenas na competição. A inclusão e o respeito às diferenças devem ser sempre priorizados, garantindo que nenhum aluno se sinta excluído ou desmotivado.

Outro aspecto relevante na promoção de hábitos saudáveis é a conscientização sobre a importância da alimentação equilibrada. O educador físico pode trabalhar esse tema em parceria com professores de ciências e nutrição, promovendo palestras, oficinas e projetos que incentivem os alunos a fazerem escolhas alimentares mais saudáveis. Pequenas mudanças no dia a dia, como reduzir o consumo de alimentos ultraprocessados e aumentar a ingestão de frutas e vegetais, podem trazer grandes benefícios para a saúde a longo prazo. Além disso, ensinar sobre hidratação e a importância do sono adequado complementa a formação dos alunos, tornando-os mais conscientes sobre os cuidados com o corpo.

A prática regular de atividade física também contribui para o desenvolvimento da disciplina e da resiliência. O esforço necessário para melhorar o desempenho em um esporte ou atividade ensina aos alunos a importância da persistência e da dedicação. Esses valores podem ser levados para outras áreas da vida, ajudando no desenvolvimento acadêmico e profissional. Quando os estudantes percebem que podem superar desafios e alcançar metas por meio do esforço contínuo, eles se tornam mais confiantes e preparados para enfrentar dificuldades futuras.

Além do ambiente escolar, o educador físico pode atuar como um elo entre a escola e a comunidade, promovendo eventos esportivos que envolvam familiares e moradores do entorno. Caminhadas, torneios e atividades recreativas abertas ao público são maneiras eficazes de incentivar a prática de exercícios além dos muros da escola. Quando a comunidade valoriza a atividade física e entende seus benefícios, os alunos passam a ter mais apoio para manter um estilo de vida ativo também fora da escola.

A formação do educador físico é um fator determinante para a qualidade do ensino da disciplina. É essencial que o profissional esteja sempre atualizado, buscando novos métodos e estratégias para engajar os alunos e promover um aprendizado mais eficaz. A troca de experiências com outros professores, a participação em congressos e cursos de aperfeiçoamento são formas de garantir que a Educação Física continue evoluindo e se adaptando às novas demandas da sociedade.

A infraestrutura da escola também influencia diretamente na qualidade das aulas de Educação Física. Para que os alunos possam se desenvolver plenamente, é necessário que a instituição ofereça espaços adequados para a prática esportiva, como quadras bem conservadas, materiais esportivos em boas condições e áreas ao ar livre para diferentes atividades. Quando há investimentos nessa área, os alunos se sentem mais motivados a participar das aulas e a explorar diferentes modalidades esportivas.

O impacto da Educação Física na vida dos alunos vai além do aspecto físico. Ela contribui para a formação de cidadãos mais saudáveis, ativos e conscientes da importância dos cuidados com o corpo e a mente. Além disso, ajuda a desenvolver habilidades sociais, como trabalho em equipe, liderança e respeito ao próximo, que são fundamentais para a vida em sociedade. Quando bem trabalhada, a disciplina se torna um dos pilares da educação, preparando os estudantes para um futuro mais equilibrado e saudável.

Por fim, é fundamental que toda a comunidade escolar – diretores, coordenadores, professores e familiares – reconheça a importância do educador físico e da disciplina de Educação Física no processo de ensino-aprendizagem. O professor deve ser valorizado e ter autonomia para desenvolver um trabalho de qualidade, que vá além da simples prática esportiva e contribua para a formação integral dos alunos. Quando há esse reconhecimento, a Educação Física deixa de ser vista como uma atividade secundária e passa a ocupar seu devido lugar dentro da escola, proporcionando benefícios duradouros para a saúde e o bem-estar de toda a comunidade escolar.

O papel do educador físico na escola é, portanto, essencial para a construção de uma sociedade mais ativa, saudável e equilibrada. Seu trabalho influencia diretamente a qualidade de vida dos alunos e pode transformar positivamente suas trajetórias, proporcionando não apenas benefícios físicos, mas também emocionais, sociais e cognitivos. Ao promover hábitos saudáveis e incentivar a prática esportiva de forma inclusiva e prazerosa, o professor de Educação Física contribui significativamente para o desenvolvimento de indivíduos mais felizes, confiantes e preparados para os desafios da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do educador físico na promoção de hábitos saudáveis vai além da simples orientação e prescrição de exercícios, sendo fundamental para a construção de uma cultura de saúde e bem-estar. Este profissional atua em diversas frentes, desde a conscientização sobre a importância da atividade física até o incentivo à prática regular, oferecendo uma abordagem personalizada que

considera as necessidades e limitações de cada indivíduo. Sua função inclui não apenas promover a saúde física, mas também agir como motivador, educador e facilitador, auxiliando seus alunos a superarem barreiras culturais, sociais e econômicas.

No ambiente escolar, o educador físico desempenha um papel crucial na formação de hábitos saudáveis desde a infância, criando experiências positivas com a atividade física e incentivando a socialização e a cooperação. Fora das escolas, sua atuação pode impactar comunidades inteiras, promovendo a inclusão e democratizando o acesso à prática de exercícios. Ao atuar em programas comunitários, ele pode transformar a vida de populações vulneráveis, oferecendo alternativas acessíveis de cuidado com o corpo e saúde.

Em um mundo em que o sedentarismo e as doenças relacionadas aos hábitos de vida pouco saudáveis são cada vez mais prevalentes, o educador físico se torna um agente transformador, não apenas pelo conhecimento técnico que possui, mas pela capacidade de inspirar, motivar e orientar as pessoas a adotarem práticas de vida que promovam a saúde e o bem-estar de forma holística e sustentável.

REFERENCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde**. Diretrizes do NASF: Núcleo de Apoio à Saúde da Família. Caderno de Atenção Básica**, n. 27. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

FREITAS, Maria L. A.; MANDÚ, Edir N. T. **Promoção da saúde na Estratégia Saúde da Família: análise de políticas brasileiras**. Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 200-205, 2010.

SANTOS, Sueyla F. S.; BENEDETTI, Tânia R. B. **Inserção da educação física no Núcleo de Apoio à Saúde da Família**. Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, Pelotas, v. 17, n. 3, p. 188-194, 2012.

SOUZA, Silvana C.; LOCH, Mathias R. **Intervenção do profissional de educação física nos núcleos de apoio à saúde da família em municípios do norte do Paraná.** Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, Pelotas, v. 16, n. 1, p. 5-10, 2011.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: IDENTIDADE, PRÁTICA E PROFISSÃO DOCENTE

TEACHING IN HIGHER EDUCATION: IDENTITY, PRACTICE AND TEACHING PROFESSION

MARIA JOSÉ PEREIRA GALDINO AZEVEDO
Professora, formada no Magistério em 1999, na EESG Jornalista Wandyck Freitas, Licenciada em Artes Visuais pela Centro Universitário de Lajes, em 2018, licenciada em Pedagogia pela Faculdade Taboão da Serra, em 2005 início no Magistério em Privado em 2002, até que em 2012 ingressou na Prefeitura Municipal de Taboão da Serra, através do concurso público, onde contina lecionando até hoje, também ingressou na Prefeitura de Taboão da Serra, em 2019 no seu segundo cargo, através do concurso público, onde lecionou até o ano de 2023 quando exonerou para assumir o cargo de Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo em 2023, acredita e luta pelo Ensino Público de qualidade, buscando sempre novos aprendizados e novas formações para crescimento pessoal e profissional.

RESUMO

Este artigo é o resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre a docência no ensino superior, cujo objetivo é orientar atuais e futuros profissionais sobre a identidade e a prática da profissão docente no ensino superior. Para tanto, foram selecionadas como referências artigos e livros publicados nos últimos dezesseis anos, que pudessem contribuir para a compreensão da realidade e das necessidades relativas ao tema. Os resultados apontam que a qualidade de ensino da universidade e o trabalho do docente realizado em sala de aula, são de uma estreita relação. O desenvolvimento de capacidades e habilidades de pensar e aprender estruturados dentro de um ambiente adequado é necessário para promover mudanças e inovações, levando a uma melhoria significativa dentro de sala de aula. Os cursos de ensino superior devem dar o suporte para os novos profissionais e cidadãos. Somente com a prática e desenvolvimento da atividade intelectual realizada de forma concreta e participativa tem-se a formação do ser integral. A metodologia do ensino superior deve levar o estudante a entender os mecanismos que levam ao aprendizado de forma consciente e independente, formando no estudante estratégias cognoscitivas gerais a cada ciência, em função de analisar e resolver situações problemas.

Palavras-Chaves: Docência no Ensino Superior; Desafios; Formação.

ABSTRACT

This article is the result of a bibliographical research on teaching in higher education, the objective of which is to guide current and future professionals on the identity and practice of the teaching profession in higher education. To this end, articles and books published in the last sixteen years were selected as references, which could contribute to the understanding of the reality and needs related to the subject. The results indicate that the quality of university teaching and the work of the teacher carried out in the classroom are closely related. The development of structured thinking and learning capabilities and skills within an appropriate environment is necessary to promote changes and innovations, leading to significant improvements within the classroom. Higher education courses must provide support for new professionals and citizens. Only through the practice and development of intellectual activity carried out in a concrete and participatory way can a complete being be formed. The methodology of higher education must lead the student to understand the mechanisms that lead to learning in a conscious and independent way, forming in the student general cognitive strategies for each science, in order to analyze and solve problem situations.

Keywords: Teaching in Higher Education; Challenges; Training.

INTRODUÇÃO

A docência na educação superior é uma atividade complexa, seu exercício exige múltiplo saberes. Pois a educação, independentemente do nível de ensino que aconteça, é uma ação humana. Com o reconhecimento dessa dimensão humana, assume-se que ela se constitui histórica e socialmente e, por isso, é parte integrante da identidade profissional do professor. A partir das considerações vista no contexto da docência do ensino superior no Brasil, discute-se também a realidade e os desafios desta prática docente.

O presente trabalho realizado por meio de pesquisas bibliográficas sobre a docência no ensino superior tem por objetivo elencar a trajetória desta formação e ainda conhecer os desafios enfrentados por este profissional no contexto atual. Atualmente, amplas são as discussões sobre a formação do professor que atua no ensino superior. A educação do século XXI é um desafio para o docente, um acontecimento mítico que reflete às influências da revolução da tecnologia e da informação. Este cenário dinâmico na qual estamos inseridos apresenta diversas demandas, tais como a necessidade de um currículo contextualizado e a adoção de práticas docentes para a formação crítica reflexiva de novos cidadãos. Essa construção depende, fundamentalmente, da qualidade dos professores e demais profissionais que estejam atentos ao desenvolvimento crítico e reflexivo nos ambientes onde exercerão suas profissões. No que tange a este aspecto, Ferreira e Silva vem afirmar que,

> [...] a formação de professores inclui informações e habilidades desenvolvidas no exercício da profissão, como princípio de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social (FERREIRA; SILVA, 2011, p. 25).

Ressaltamos que as obras dos autores citados neste trabalho, utilizamos apenas ideias básicas e que, para um melhor aprofundamento no assunto recomendamos que fosse além desta pesquisa e busque ler e se aprofundar no tema em destaque. Para a formulação desse trabalho científico, foi utilizada a metodologia bibliográfica de diferentes tipos de textos e livros como fundamentação teórica.

Essa pesquisa se torna relevante devido à importância do tema dentro do que se refere à Docência do Ensino Superior, identificar, elencar a trajetória desta formação e ainda conhecer os desafios enfrentados por este profissional no contexto atual de estudos sobre o campo da docência universitária e seus desdobramentos. Dá destaque à visão do professor como ser único, que estabelece sua ação de acordo com sua formação, tanto pessoal quanto profissional. Nesse viés, investigar a trajetória e os desafios desta caminhada docente.

AMPLIANDO A IDEIA DE PRÁTICA EDUCATIVA

Ensinar é uma prática social ou, como Freire (1996) imaginava, uma ação cultural, pois é na interação entre professor e aluno que se concretiza a prática reflexiva da cultura e dos contextos sociais a que pertencem. Ser professor significa, antes de tudo, ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Com o advento das análises das práticas pedagógicas como prática social, resta indagar: como chegamos ao profissional docente de que necessitamos? O ato de educar, a ação educativa, transcende às ações dos professores e extrapola os limites físicos da sala de aula, mas vale ressaltar que a interação professor e aluno são imprescindíveis e importantes no processo educacional durante todo ciclo ou etapa de formação cidadã. Não é possível ensinar nada sem partir de uma ideia, de como as aprendizagens se produzem. Por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a "porque ensinar" e "como aprender". Não basta que os alunos se encontrem frente aos conteúdos para aprender, é necessário que diante destes possam atualizar seus esquemas de conhecimentos, compará-los, identificar semelhanças e diferenças, integrá-los, comprovar que os resultados têm certas coerências. É preciso que percebam que uma pessoa para se relacionar depende das experiências vivenciadas nas instituições educacionais, um dos lugares preferenciais para estabelecer vínculos e definir concepções sobre si mesmo e os demais. (FREIRE, 1996)

Alguns critérios para análise das sequências reportam que os conteúdos de aprendizagem agem explicitando as intenções educativas, podendo abranger as dimensões: conceituais; procedimentais; conceituais e procedimentais; ou conceituais, procedimentais e atitudinais. Parece

elementar retomar conceitos de formação básica, mas a continuidade desse desenvolvimento se dá no ensino superior e com maior responsabilidade, visto que nessa etapa o estudante deve se sentir relacionado com o que estuda e com as finalidades para as quais está se formando.

Essa análise nos propõe alguns questionamentos, tais como: há atividades que nos permitam determinar os conhecimentos prévios? Há atividades cujos conteúdos sejam propostos de forma significativa e funcional? Há atividades em que possamos inferir sua adequação ao nível de desenvolvimento de cada aluno? Há atividades que representem um desafio alcançável? Provoca-se um conflito cognitivo e que promove a atividade mental? Somos motivadores em relação à aprendizagem dos novos conteúdos? Estimula-se a autoestima e o autoconceito? As ações em sala ajudam a adquirir habilidades relacionadas com o *aprender a aprender*, sendo cada vez mais autônomo em suas aprendizagens?

Em relação às questões levantadas, convém expor sua relevância para a docência no ensino superior, pois cada vez mais temos professores inexperientes acerca da relação entre ensino e aprendizagem. Assim, como podemos formar docentes para a Educação Básica se não damos o exemplo em nossas próprias faculdades e universidades?

Consideramos também outra unidade de análise, as sequências de conteúdo, que requer uma interação entre as dimensões de conceito, procedimento e atitude. Assim, com ênfase no conceitual, a sequência do conteúdo deve estimular o educando a estabelecer suas próprias conjecturas a respeito de sua função na sociedade e de sua responsabilidade frente ao seu papel de educador e formador.

Pode-se dizer que o professor, na docência do ensino superior, deve conduzir a própria prática para a realização de formar por meio do exemplo os novos profissionais, em especial os novos docentes, sem deixar que suas limitações comprometam o processo, fazendo delas ponte para o seu crescimento e desenvolvimento dos outros.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR – UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Mesmo em torno das discussões sobre a necessidade de formação pedagógica do professor universitário, percebe-se que ainda restam parcelas da comunidade e indivíduos responsáveis pelas políticas públicas educacionais nacionais que entendem o preparo pedagógico para o ensino superior como algo secundário.

Para o ensino superior não há um curso específico de formação a docentes regulamentados, como em outros níveis. O artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996), admite que esses profissionais sejam preparados em cursos de pós-graduação, prioritariamente em cursos *stricto sensu* os quais, porém, não são obrigatórios. A Lei deixa lacunas

para interpretações dúbias, ou ainda pior, que sejam sanadas de acordo com os estatutos e regimentos de cada instituição de ensino superior.

Saviani (1998) evidencia sua preocupação com a formação pedagógica do professor universitário, citando detalhes acerca da necessidade de capacitação para o uso de modernas tecnologias de ensino. Já prevendo, na década de 1990, as necessidades de hoje e sabedor de quão importante é a relação entre professor e aluno, ele anteviu os problemas pelos quais passam o ensino superior hoje, tais como o uso das novas tecnologias, o crescimento das diferenças socioculturais acentuadas dentro dos ambientes de ensino superior e o desenvolvimento de uma subclasse de ditos profissionais da educação que não são formados como educadores, mas, detém o conhecimento necessário para a formação de novos profissionais.

Na mesma linha, para Pimenta e Anastasiou (2002), a Lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior com todo o rigor que necessita. Saber dialogar com a realidade e os alunos, levá-los à construção consciente da ética, da cidadania, das relações político-sociais e afetivas são fundamentais no exercício das atividades pedagógicas. Todas juntas em uma única aula, na qual, além de possibilitar o aprendizado sobre o rigor característico de cada ciência, o professor possa revelar por meio de suas ações na sociedade um profissional competente e múltiplo nas várias relações que necessita desenvolver durante sua atuação.

Constata-se, porém, que os professores do ensino superior, em muitos casos, se identificam profissionalmente como engenheiro, advogado, médico, que dão aula no ensino superior. Isso mostra, de um lado, certa valorização social do título de professor universitário; porém, de outro, uma valorização maior de sua competência como profissional para o mercado de trabalho; isto é, ser apenas professor universitário parece ter pouco valor; mas ser médico professor, dentista professor, advogado professor, engenheiro professor ou outro, rende prestígio e *status* no exercício de sua profissão, mas sem o caráter formal da profissão de professor e todas as peculiaridades atinentes a esta função (VASCONCELOS, 1998).

Aos profissionais, não só da educação, a formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e consequentemente da educação.

É certo que conhecer novas teorias, faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se essas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia a dia (NÓVOA, 1995; PERRENOUD, 2000). Assim, o docente de ensino superior necessita de suportes dentro das instituições para a prática e troca de experiências, estabelecendo uma prática para a formação em serviço, o que, notoriamente, não é uma prática muito difundida no Brasil.

Essa questão merece destaque especial uma vez que o nosso sistema educacional possibilita que pessoas atuem como professores universitários sem nenhuma formação e prática de

magistério. A orientação, do ponto de vista legal, é que essa formação se dê em cursos de pós-graduação, preferencialmente em cursos de mestrado e doutorado.

Atualmente os cursos de pós-graduação se dividem em *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). O título de especialista é dado após o cumprimento de uma carga horária mínima de 360 horas de aula e a entrega de uma monografia. Já ao mestre, além das aulas, é exigido participar de seminários e a apresentação de uma dissertação, com a defesa perante uma banca examinadora. Para o doutor, há um aumento da carga horária e dos seminários, com a entrega e defesa de uma tese, que deve ter caráter inédito, para uma banca de exame formada por doutores. Normalmente é cobrado o conhecimento de uma ou duas línguas estrangeiras. Não existe pré-requisito ou exigência, "*a priori*", em seguir essa escala; isto é, a pessoa pode ser doutora sem ter o mestrado; mas, o comum é fazer o mestrado e depois o doutorado.

A especialização ou pós-graduação *latu sensu* tem duração que varia de seis meses a um ano e meio; o mestrado (pós-graduação *strictu sensu*), em torno de dois anos; e o doutorado (também *strictu sensu*), aproximadamente de quatro anos. É comum o aluno terminar a graduação e iniciar logo em seguida a pós-graduação, sem ter exercido a profissão, logo tendo uma grande bagagem acadêmica e teórica, mas pouca experiência. O problema é que esse aluno, quando conclui o mestrado, acaba se transformando em professor universitário sem nunca ter trabalhado no seu ramo; além disso, a pós-graduação *stricto sensu* é muito mais voltada para a formação do pesquisador do que para a do magistério.

Os estabelecimentos de ensino superior dão preferência à contratação de docentes com pelo menos o mestrado, uma vez que os cursos são avaliados pelo número de mestres e doutores. Assim, temos um profissional que nunca exerceu a profissão e também não preparado para o magistério. Porém, tratam-se, sem dúvida, de jovens brilhantes e com ótima base de conhecimento. Cabe, dessa forma, a tomada de políticas públicas para a complementação da formação de docentes para o ensino superior, em busca da construção de um perfil profissional, em que o ideal é contemplar os aspectos profissionais específicos da área de conhecimento e os pedagógicos (teóricos e práticos). Tais ações devem contribuir para a formação de um perfil de professor universitário.

As possibilidades desta formação recaem, portanto, sobre os cursos de formação docente e, também, precisam ser desenvolvidas pelas próprias instituições, por meio de programas institucionais de formação continuada. As instituições de ensino superior devem ser o lugar de socialização dos conhecimentos acumulados historicamente e também o lugar de geração e criação de novos conhecimentos, gerados por seus professores pesquisadores.

Certamente, são exigidas habilidades diferentes: às vezes, um bom pesquisador não será um bom professor. Para o docente, não é necessário possuir somente o conhecimento, mas também saber como fazer para que os seus alunos possam se apropriar dos mesmos, aprendê-los. Como não se forma um profissional apenas com as fundamentações teóricas, é imprescindível o conhecimento prático, que pode ser obtido mediante as experiências da carreira profissional ou mediante a pesquisa e a extensão realizada nas instituições de ensino superior.

Apenas a formação de docentes, em cursos e programas, não é suficiente para compor todo o perfil de um profissional para atuação em salas de aula. Sabe-se que essa formação é eminentemente prática, mediante as próprias experiências e, especialmente, a troca de experiências com os colegas de profissão, em situações que promovam a reflexão sobre os resultados dessas experiências, o que contribui em muito para o desempenho docente.

A problemática do professor no ensino superior, assim, é questionada com toda razão. Os professores, com exceções, deixaram de lado suas principais características em favor apenas do exercício do “notório saber”, por meio da pesquisa, publicações, dentre outros. No entanto, como apontado neste trabalho, o docente do ensino superior deve estar atento também às questões de prática profissional e pedagógica, pois somente com a harmonização entre os dois saberes teremos o proficiente, e tão necessário, profissional docente de ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo proposto em conjunto com as reflexões a respeito da Docência do Ensino Superior permite afirmar que se faz mais que necessário o desenvolvimento de programas voltados à formação pedagógica do professor universitário, bem como promoção de ações que façam despertar o compromisso com as ações educacionais. Mas esta ação não pode se dar de qualquer maneira, nem se limitar aos aspectos práticos da ação pedagógica, restrita às técnicas e metodologias de ensino.

Os docentes do século XXI encontram vários desafios com a revolução tecnológica e com as mudanças na sociedade contemporânea, advindas das reformas neoliberais e da globalização. Têm como objetivo formar cidadãos conscientes e capazes de aprimorar, adquirir e reconstruir o seu conhecimento, sabendo que cada aluno é único, que estão submetidos a condições desiguais. Que sejam capazes de motivar, estimular e acreditar no ser humano e na formação profissional para a pesquisa e a reflexão. Hoje, não cabe mais aquele professor autoritário, punitivo e conteudista.

O professor pesquisador tem função fundamental em todo o processo de ensino e de aprendizagem, pois deixa de ser apenas transmissor de conhecimentos, e passa a dar condições para que seus alunos formulem novos conhecimentos. O desafio, então, que se impõe é o de construir a identidade de professor universitário, baseado não apenas nas experiências vividas e no saber específico, mas também no empenho em construir saberes pedagógicos por meio de uma sólida formação pedagógica e formação continuada, que viabilizem o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício do magistério. E que essa formação o conduza a ser um profissional solidário, mais humano, justo, ético, líder, autônomo e reflexivo de sua prática.

Formar no docente a identidade de educador formador e receptivo às necessidades da sociedade e do momento histórico em que está inserido, tornando-se exemplo das características que deve ajudar a formar em seus alunos e revelador das expectativas deles. A prática deve conter

o real *intero teor* do significado de docente. Ajudar alguém a adquirir determinado conhecimento é ato nobre e merece valorização e reconhecimento.

REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

BAZZO, Vera Lúcia. Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a Educação Superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5)

BENEDITO, A. V, FERRER, V E FERRERES,V. **La Formación Universitária a Debate.** Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso 23 maio 2024.

CALDEIRA, M. S. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, nº 95, p.5-12, novembro de 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. ***Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*.** Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Elvira Souza. A função antropológica de ensinar. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. 15, n. 138, p. 9-11, Dez. 2000.

MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998

MIRANDA, M. G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na Formação de Professores. In: ANDRÉ, M. **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2006. (p.129-143)

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Editora Artmed,2000.

PIMENTA, Selma Garrido; Anastasiou, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

NEUROCIÊNCIA E MÚSICA

NEUROSCIENCE AND MUSIC

MARIANA LIMA DO NASCIMENTO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Cenecista de Brasília (2006); Especialista em Psicomotricidade e Aprendizagem pela Faculdade XV de Agosto (2018); Professora de Educação Infantil no CEU CEI Professor Walter de Andrade.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo estudar a música e suas contribuições neurobiológicas de aprendizagem. A música estimula diversas áreas do conhecimento e aprendizagem da criança. Entender o cérebro musical pode elucidar aspectos fundamentais da mente humana, a neurociência lida com a objetividade do funcionamento cerebral, já a música envolve o lúdico e a transitividade que caracterizam a arte que juntos, bem estimulados visam o processo de aprendizagem e abrange a capacidade de conhecer, conviver e crescer com as várias dimensões da vida. A metodologia utilizada neste trabalho foi realizada por meio de pesquisas e textos voltados para o estudo da neurociência e música, assim como suas contribuições para a aprendizagem do aluno.

Palavras-chaves: Música; Aprendizagem; Neurociência.

ABSTRACT

This article aims to study music and its neurobiological contributions of learning. Music stimulates several areas of children's knowledge and learning. Understanding the musical brain can elucidate fundamental aspects of the human mind, neuroscience deals with the objectivity of brain functioning, since music involves the playful and transitivity that characterize the art that together well stimulated aim the learning process and encompasses the ability to know , to live, to grow with the various dimensions of life. The methodology used in this work was carried out through researches and texts focused on the study of neuroscience and music, as well as their contributions to student learning.

KEYWORDS: Music. Learning. Neuroscience

INTRODUÇÃO

A neurociência estuda os mais variados estímulos para o cérebro, visando o seu desenvolvimento, e a música tem sido uma das ferramentas mais estudadas atualmente. A música na educação, conforme estudos neurocientíficos abrange a aprendizagem humana, em sua ampla compreensão do processamento musical.

Na escola o planejamento pedagógico do educador, deve considerar elementos ligados a aprendizagem, a linguagem, às emoções, entre outros, sem esquecer que os alunos são pessoas diferentes, e sem descartar o imaginário, o processo contínuo, a multidisciplinaridade, onde o contexto social, cultural e econômico, coexiste com o físico e o psicológico.

A música no estudo neurocientífico, demonstra a compreensão de como o cérebro processa os estímulos sonoros e organiza as funções musicais, envolvendo uma complexa habilidade cognitiva.

Na neurociência, embora todos os cérebros sejam semelhantes não existem cérebros iguais, pois as conexões entre as células que o constitui são singulares, advinda da história individual de cada ser. Falar sobre o cérebro é perceber que cada um pensa diferente, age diferente, percebe diferente. Existe uma diversidade cognitiva, ou seja, modos, velocidades, ritmos diferentes de aprendizagem.

O cérebro recebe, processa e organiza as informações, sejam elas provenientes de sons, de imagens, de textos, de músicas ou de discursos. A partir daí, ele descarta ou armazena aquelas que julgam necessárias para o indivíduo. Sendo assim, quanto mais estímulos o cérebro receber, de diferentes fontes, maior será a capacidade de estabelecer ligações com as informações que já estão arquivadas e, maior será a capacidade de novas conexões sinápticas e, consequentemente, maior será a capacidade de aprendizagem.

Este artigo foi realizado com base em leituras e estudo de textos voltados para o tema, assim como contribuições dos textos de autores como: Ramon M. Consenza, Fernando Louzada entre outros estudiosos da Neurociência, com o objetivo da compreensão da música como ferramenta importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O ESTUDO DA NEUROCIÊNCIA E DA PSICOLOGIA

Sabemos que o sistema nervoso é responsável por coordenar todas as atividades do nosso corpo, sendo de extrema importância para o seu funcionamento como um todo, tanto nas atividades voluntárias, quanto nas involuntárias.

O termo neurociência surgiu em 1.970, porém o cérebro humano já vem sendo estudado há muitos anos, desde a filosofia Grega, onde esses filósofos desenvolveram teorias sobre o cérebro por meio da observação, já os Romanos em estudos com animais.

Em meados do século XVIII surgem novos estudos do sistema nervoso, mas somente com o surgimento de tecnologias como o raio-X e a tomografia computadorizada que as pesquisas na área de Neurociências se aperfeiçoaram.

A Neurociência e a Psicologia cognitiva se ocupam de entender a aprendizagem, mas tem diferentes focos. A primeira faz isso por meio de experimentos comportamentais e do uso de aparelhos como os de ressonância magnética e de tomografia, que permitem observar as alterações no cérebro durante o seu funcionamento, já a psicologia, sem desconsiderar o papel do cérebro, foca os significados, se pautando em evidencias indiretas para explicar como os indivíduos percebem, interpretam e utilizam o conhecimento adquirido. As duas áreas permitem entender de forma abrangente o desenvolvimento da criança.

> A Psicologia do desenvolvimento pretende estudar como nascem e como se desenvolvem as funções psicológicas que distinguem o homem de outras espécies. Ela estuda a evolução da capacidade perceptual e motora, das funções intelectuais, da sociabilidade e da afetividade do ser humano. Descreve como essas capacidades se modificam e busca explicar tais modificações. Por intermédio da Psicologia do desenvolvimento é possível constatar que as manifestações complexas das atividades psíquicas no adulto são frutos de uma longa caminhada. Daí a importância desta disciplina para a Pedagogia: Subsidiar a organização das condições para a aprendizagem infantil, de modo que se possa ativar, na criança, processos internos de desenvolvimento, os quais, por sua vez, serão transformados em aquisições individuais.(DAVIS e OLIVEIRA,1994, p.20).

Estudando os conhecimentos sobre ciências que estudam nosso cérebro e suas interferências, é possível ainda usar de forma mais consciente e efetiva a capacidade mental e intelectual do indivíduo a seu favor, compreender os comportamentos complicados e eliminá-los, identificar os pontos fortes e potenciá-los, desenvolver a inteligência emocional e social, como também os comportamentos enquanto profissional e ser humano.

Quanto mais compreendemos nosso cérebro e seu funcionamento, mais compreendemos nossos comportamentos, potencializamos nossos resultados, uma vez que a relação entre Neurociência e Psicologia é um excelente apoio neste processo.

A MÚSICA

A música é um dos principais elementos da nossa cultura. Há indícios de que desde a pré-história já se produzia música, provavelmente como consequência da observação dos sons da natureza, que sempre esteve presente no universo, antes mesmo da chegada do homem no ambiente terrestre. Os sons da natureza, tais como o barulho das ondas do mar, a brisa serena, o canto dos

pássaros etc., representaram por muito tempo uma canção puramente natural, mas que ajudou na origem da música como marca cultural da sociedade moderna.

Música é uma palavra de origem grega - vem de musiké téchne, a arte das musas - e se constitui, basicamente, de uma sucessão de sons, entremeados por curtos períodos de silêncio, organizada ao longo de um determinado tempo

A música é a combinação de sons e silêncios de uma maneira organizada, ou seja, um ruído de rádio emite sons, mas não de uma forma organizada, por isso não é classificado como música. Essa definição parece simples e completa, mas definir música não é algo tão óbvio assim. Podemos classificar um alarme de carro como música? Ele emite sons e silêncios de uma maneira organizada, mas garanto que a maioria das pessoas não chamaria esse som de música. De uma maneira didática e abrangente, a música é composta por melodia, harmonia e ritmo.

A Melodia é a voz principal do som, é aquilo que pode ser cantado, a harmonia, é uma sobreposição de notas que servem de base para a melodia e o ritmo, é a marcação do tempo de uma música. Cada um desses três elementos precisa ser tratado à parte. Um conhecimento aprofundado permite uma manipulação ilimitada de todos os recursos que a música fornece, e é isso o que faz os “sons e silêncios” ficarem tão interessantes para nosso ouvido.

O foco da linguagem musical nas civilizações primordiais era expresso para fins religiosos. No Egito, a música estava presente em cerimônias de cunho religioso, no qual, pessoas utilizavam "discos" e "paus", harpas, flautas diversas e a voz, havia até mesmo corais para homenagear os deuses durante os rituais sagrados. A escala egípcia era constituída de tons e semitons.

A música é recriada de geração em geração, influencia e é influenciada por diversas sociedades, assim como qualquer outro aspecto do ser humano, é complexa e mutável, evolui diariamente para refletir os anseios do homem e deixar a marca de uma história, de um tempo, de uma vida.

Conforme Brito (2003), as crianças se envolvem com o universo sonoro desde antes do nascimento ainda na fase intrauterina, pois já convivem com um ambiente de sons do corpo da mãe e também a voz materna transfere sons de referências especiais para eles. Sabemos que os bebês reagem a sons dentro do útero materno e que a música desde que bem escolhida pode acalmar os bebês recém-nascido.

A presença de sons no cotidiano se faz presente em qualquer ambiente e fase do desenvolvimento do ser humano, para as crianças as cantigas de ninar tem grande importância cultural e assim como o brincar fazem parte das primeiras interações sociais e sonoras que a criança adquire estimulando o desenvolvimento cognitivo e imaginário na infância.

A música se faz presente em todas as mídias, pois ela é uma linguagem de comunicação universal e é utilizada como forma de “sensibilizar” o outro. Ela também possui a capacidade estética de traduzir os sentimentos, atitudes e valores culturais de um povo ou nação, é uma linguagem local e global.

A música existe e sempre existiu como produção cultural, pois de acordo com estudos científicos, desde que o homem começou a se organizar em tribos primitivas pela África, a música era parte integrante do cotidiano dessas pessoas.

Sabemos do papel importante que a música tem no processo de formação de um indivíduo.

É muito valioso que as crianças tenham contato com esta linguagem desde pequenas, e que ela seja inserida no plano de ensino, deixando a atual posição da arte somente como disciplina, para que seja um dos eixos para o processo de ensino-aprendizagem.

NEUROCIÊNCIA E MÚSICA: UM ESTÍMULO A APRENDIZAGEM

Nos últimos anos, estudos científicos têm mostrado que a musicalização e o aprendizado de um instrumento também podem ajudar na assimilação de conteúdos trabalhados em disciplinas que exigem raciocínio lógico e concentração. A razão disso é a estimulação de regiões do cérebro ativadas especialmente no estudo de matérias como a matemática e línguas, que também atuam no processamento e produção de sentido e emoção da música, a escuta ativa exige o desenvolvimento da capacidade de concentração, além de promover a criatividade por meio da sensibilização do aluno.

Os estudos científicos comprovaram que o cérebro não dispõe de um “centro musical”, mas coloca em atividade uma ampla gama de áreas para interpretar as diferentes alturas, timbres, ritmos e realizar a decodificação métrica, melódico-harmônica e modulação do sistema de prazer e recompensa envolvido na experiência musical.

O processo mental de sequencialização e espacialização envolve altas funções cerebrais, como na resolução de equações matemáticas avançadas, e que também são utilizadas por músicos na performance de tarefas musicais, que com o processamento da música começa com a penetração das vibrações sonoras no ouvido interno, provocando movimentos nas células ciliares que variam de acordo com a frequência das ondas.

Os estímulos sonoros seguem pelo nervo auditivo até o lobo temporal, onde se dá a sensopercepção musical: é nesse estágio que são decodificados altura, timbre, contorno e ritmo do som.

O lobo temporal conecta-se em circuitos de ida e volta com o hipocampo, uma das áreas ligadas à memória, o cerebelo e a amígdala, áreas que integram o chamado cérebro primitivo e são responsáveis pela regulação motora e emocional, e ainda um pequeno núcleo de massa cinzenta, relacionado à sensação de bem-estar gerada por uma boa música.

Estudos científicos apontaram uma correspondência significativa entre a instrução musical nos primeiros anos de vida e o desenvolvimento da inteligência espacial, responsável por estabelecer relações entre itens e que favorece as habilidades matemáticas, necessárias ao fazer musical no processo de divisão de ritmos e contagem de tempo, porém, para aproveitar os benefícios da aprendizagem, é necessário que a motivação parta do próprio estudante. Estudos que colocam que

as diferenças individuais entre crianças são imensas e não parecem ser reduzidas por meio do treinamento, já que a habilidade musical envolve uma grande predisposição genética.

As atividades de musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesma e também permitem a comunicação com o outro. Weigel (1988) e Barreto (2000) afirmam que as atividades podem contribuir como reforço no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo da criança da seguinte forma:

Desenvolvimento cognitivo-linguístico: a fonte de conhecimento da criança são as situações que ela tem com a oportunidade de experimentar em seu dia a dia. Dessa forma, quanto maior a riqueza de estímulos que ela receber melhor será seu desenvolvimento intelectual.

É por isso que as experiências rítmicas musicais permitem uma participação ativa (vendo, ouvindo, tocando), favorecem o desenvolvimento dos sentidos das crianças.

Ao se trabalhar os sons com a criança, desenvolvemos sua acuidade auditiva, ao se trabalhar com gestos ou dança desenvolve-se a coordenação motora e ao se trabalhar com imitação de sons ela descobrirá suas capacidades e estabelecerá relações com o ambiente em que vive.

Desenvolvimento psicomotor: as atividades musicais oferecem inúmeras oportunidades para que a criança aprimore suas habilidades motoras, aprenda a controlar seus músculos e mova-se com desenvoltura.

O ritmo tem um papel importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Isso acontece porque toda experiência musical ativa age sobre a mente favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões. Qualquer movimento adaptado a um ritmo é resultado de um conjunto de atividades coordenadas. Por isso atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico e a coordenação motora, fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Desenvolvimento socioafetivo: a criança aos poucos vai formando sua identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os outros. Nesse processo a autoestima e autorrealização desempenham um papel muito importante. Através do desenvolvimento da autoestima ela aprende a se aceitar como é, com suas capacidades e limitações.

As atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. Dessa forma a criança vai desenvolver o conceito de grupo.

É importante salientar a importância de se desenvolver a escuta sensível e ativa nas crianças.

Mársico (1982) comenta que atualmente as possibilidades de desenvolvimento auditivo se tornam cada vez mais reduzidas e que as principais causas são o predomínio dos estímulos visuais sobre os auditivos e o excesso de ruídos com que estamos habituados a conviver.

Mesmo que nem todos os alunos estejam destinados a se tornar profissionais, o processo de interpretação musical desenvolve em certo nível a coordenação motora, concentração e raciocínio lógico, além de ser uma atividade que proporciona bem-estar, otimizando a fixação de conteúdos.

CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM AO TRABALHAR A MÚSICA

A escola deve ser um espaço que motive e não somente que se ocupe em transmitir conteúdos. Para que isso ocorra, o professor precisa propor atividades que os alunos tenham condições de realizar e que despertem a curiosidade deles e os faça avançar. É necessário levá-los a enfrentar desafios, a fazer perguntas e procurar respostas.

O cérebro deve ser estimulado, em todas as idades, mas principalmente na infância, pois é quando ele está em pleno processo de evolução, portanto, o professor deve propiciar às crianças o contato com experimentos, filmes, danças e músicas de diversos estilos.

É preciso motivação para aprender, a atenção é fundamental na aprendizagem. O cérebro se modifica em contato com o meio durante toda a vida. A formação da memória é mais efetiva quando a nova informação é associada a um conhecimento prévio.

> Os estados motivacionais, portanto, servem as três funções. Primeiro, tem uma função de direção:orientam o comportamento para um objetivo específico. Segundo, os estados motivacionais têm uma função ativadora: aumentam o estado de alerta geral e energizam o indivíduo para ação.Finalmente , os estados motivacionais têm uma função organizadora, combinando componentes comportamentais individuais em uma sequência comportamental coerente, orientada para um objetivo. Esses tipos de comportamentos motivados que podem ser estudados em relação a essas funções são aqueles relacionados com a regulação da temperatura, da fome, da sede, que consideramos aqui. Primeiro examinamos como a análise dos sistemas de controle tornou o estudo desses comportamentos motivados tratável pela experimentação biológica. Em seguida, examinamos como os comportamentos motivados são regulados por fatores outros que não apenas o déficit dos tecidos, como os ritmos circadianos, limites ecológicos, e o prazer. Finalmente discutimos os sistemas do cérebro concernentes a um componente específico de motivação, o prêmio ou o esforço.(KANDEL, SCHWARTZ e JESSEL,1997, p.490).

Ao professor, cabe se alimentar das informações que surgem, buscando fontes seguras, e não acreditar em fórmulas para a sala de aula criada sem embasamento científico. O professor, ao observar as emoções dos estudantes, pode ter pistas de como o meio escolar os afeta: se está instigando emocionalmente ou causando apatia por ser desestimulante. Dessa forma, consegue reverter um quadro negativo, que não favorece a aprendizagem.

A Neurociência mostra que o desenvolvimento do cérebro decorre da integração entre o corpo e o meio social. O educador precisa potencializar essa interação por parte das crianças, no contexto escolar, a música tem a finalidade de ampliar e facilitar a aprendizagem do aluno, pois, ela favorece muito o desenvolvimento cognitivo e sensitivo, envolvendo o aluno de tal forma que ele realmente cristalize na memória uma situação.

Os professores precisam buscar meios para desenvolver várias inteligências nos alunos. Entretanto, no planejamento devem ser previstos meios para ajudar os alunos a atingirem uma competência, uma habilidade ou um papel desejado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é uma excelente ferramenta na contribuição do desenvolvimento e aprendizagem da criança, quanto mais estimulada mais o cérebro trabalha diversos processos neurológicos da criança, como sua coordenação motora, sua audição, interação com o outro e o conhecimento de si.

Os estudos da neurociência vêm auxiliar o professor na sua didática, pois conclui que o ideal é que o professor tenha a Neurociência como sua aliada no processo de ensino- aprendizagem, buscando oferecer aos seus alunos aulas mais dinâmicas e lúdicas, pois, assim, suas aulas irão gerar um efeito positivo e, consequentemente os alunos aprenderão melhor, agindo de maneira ativa na sala de aula. Dessa forma, serão capazes de construir seus próprios saberes, num processo flexível e dinâmico em que tanto o professor quanto os alunos serão capazes de descobrir o caminho para uma aprendizagem de sucesso.

Atividades como ouvir ou criar música envolvem várias áreas do cérebro simultaneamente ou em sequências bastante complexas.

Além de contribuir para deixar o ambiente escolar mais alegre, a música pode ser usada para proporcionar uma atmosfera mais receptiva à chegada dos alunos, oferecer um efeito calmante após períodos de atividade física e reduzindo a tensão em momentos de avaliação.

A música desenvolve a sensibilidade, a criatividade e a socialização. É preciso valorizar as culturas que a criança traz e oferecer oportunidades para que façam mais descobertas auditivas e criações sonoras.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação.** 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BRÉSCIA, Vera Lucia Pêssego. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar. **Música na Educação Infantil: Proposta para formação integral da criança.** São Paulo: Petrópolis, 2003.

FERREIRA, Martins. **Como usar a Música na Sala de Aula.** São Paulo: Cortez, 2001.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical.** 3. ed.São Paulo: Cortez, 2001.

CONSENZA, Ramon M. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

JOHNSON, Steven. **De cabeça aberta: conhecendo o cérebro para entender a personalidade humana.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2008.

LOUZADA, Fernando. **Neurociência e Educação: Um diálogo Possível**. São Paulo: Ediouro Duetto Editorial Ltda, 2011.

KANDEL, Eric R., SCHAWARTZ, James H., JESSEL, Thomas M.,**Fundamentos da Neurociencia e do Comportamento.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1997.

METRING, R. **Neuropsicologia e Aprendizagem: fundamentos necessários para planejamento do ensino.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

A ARTE COMO FORMA DE EXPRESSÃO E APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ART AS A FORM OF EXPRESSION AND LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

MARLENE MOURA PAVLIDIS
Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID (2013); Professora de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Paulo no CEI Líbero Ancona, Ver.

RESUMO

A arte desempenha um papel fundamental na Educação Infantil, funcionando como um meio potente de expressão, descoberta e aprendizado para as crianças. Ao longo desse artigo, são exploradas as diferentes dimensões em que a arte se insere no contexto educacional, desde o desenvolvimento emocional e cognitivo até a interação social e cultural. Destaca-se que a prática artística não apenas incentiva a criatividade, mas também auxilia na construção da autonomia, no desenvolvimento motor e na ampliação das linguagens expressivas das crianças. Além disso, discutem-se os desafios encontrados pelos educadores no uso efetivo da arte e as metodologias que podem maximizar os benefícios dessa prática. Por meio da análise de diferentes perspectivas e abordagens pedagógicas, busca-se reafirmar a importância de uma educação infantil que valorize e incorpore a arte de forma integrada ao processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem; Arte na educação infantil; Desenvolvimento.

ABSTRACT

Art plays a fundamental role in Early Childhood Education, functioning as a powerful means of expression, discovery and learning for children. Throughout this article, the different dimensions in which art is inserted in the educational context are explored, from emotional and cognitive development to social and cultural interaction. It is highlighted that artistic practice not only encourages creativity, but also helps in the construction of autonomy, motor development and the expansion of children's expressive languages. In addition, the challenges encountered by educators in the effective use of art and the methodologies that can maximize the benefits of this practice are discussed. Through the analysis of different perspectives and pedagogical

approaches, the aim is to reaffirm the importance of an early childhood education that values and incorporates art in an integrated way into the teaching-learning process.

Keywords: Learning; Art in early childhood education; Development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, sendo o período em que se estabelecem as bases para aprendizagens futuras. Nessa fase, as crianças estão em pleno processo de descoberta de si mesmas e do mundo ao seu redor. Nesse contexto, a arte emerge como uma ferramenta indispensável para a promoção de experiências significativas e transformadoras, que transcendem o aspecto puramente pedagógico e alcançam o emocional, o social e o cultural.

Por meio da arte, as crianças encontram oportunidades para expressar sentimentos, pensamentos e ideias que, muitas vezes, ainda não conseguem verbalizar. A linguagem artística se apresenta como uma alternativa complementar à comunicação verbal, permitindo que as crianças deem voz às suas vivências de forma criativa e significativa. Esse processo não apenas contribui para o fortalecimento de sua identidade, mas também estimula a empatia e a compreensão do outro, fundamentais para a convivência em sociedade.

Além de facilitar a expressão pessoal, a arte na Educação Infantil favorece o desenvolvimento motor, a coordenação, a percepção visual e a sensibilidade estética. Atividades como desenho, pintura, modelagem e música estimulam as crianças a desenvolverem suas habilidades de maneira integrada, promovendo uma formação mais completa. Esses benefícios também se estendem à criação de um ambiente educativo que valoriza a autonomia e a criatividade.

Conforme o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI):

> A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às artes visuais. Tal como a música, as Artes visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (BRASIL, 1998, p. 85).

Este artigo propõe uma análise sobre como a arte pode ser utilizada como ferramenta pedagógica e de expressão na Educação Infantil, discutindo suas múltiplas dimensões e os desafios envolvidos em sua aplicação efetiva. Por meio de uma abordagem fundamentada e reflexiva, busca-se reafirmar a relevância da arte no processo educativo e propor caminhos para sua valorização e integração nas práticas escolares.

A ARTE COMO EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS E EMOÇÕES

A arte oferece às crianças uma forma de expressar suas emoções de maneira segura e construtiva, funcionando como um "espelho" de seu mundo interior. Esse processo é essencial na Educação Infantil, pois as crianças ainda estão em uma fase de desenvolvimento em que nem sempre conseguem compreender ou verbalizar o que sentem. A linguagem artística torna-se, assim, um canal de comunicação simbólica.

Por meio de trabalhos como pintura, desenho e modelagem, as crianças conseguem externalizar medos, alegrias, angústias ou sonhos. Essas experiências artísticas não apenas promovem o bem-estar emocional, mas também auxiliam no desenvolvimento da autoestima, pois valorizam suas criações como únicas e significativas. Ao reconhecerem seu potencial criativo, as crianças se sentem encorajadas a explorar novos desafios.

> É na infância que se desenvolvem as construções simbólicas que permitem o trânsito entre o real e o imaginário e asseguram a compreensão de que as produções pessoais são fontes de domínio e saber sobre a escrita diferenciada da arte e fonte de prazer pelo envolvimento afetivo que proporcionam. (BUORO, 1996, p. 28).

A exploração artística também permite que os educadores identifiquem sinais de angústia ou alegria, o que pode ser útil para o planejamento de intervenções pedagógicas. Dessa forma, a arte não é apenas uma forma de expressão individual, mas também uma ferramenta diagnóstica no processo educacional.

O ambiente educativo que valoriza a arte cria um espaço de acolhimento e aceitação, onde cada criança se sente livre para ser autêntica. Ao permitir que as crianças expressem suas emoções e sentimentos por meio da arte, a escola contribui para a construção de um ambiente emocionalmente seguro.

> [Uma criança] precisa explorar o ambiente para poder conhecer as coisas. Portanto, precisa manusear e manipular os objetos e assim descobrir suas possibilidades. Deve-se oferecer à criança a maior gama possível de materiais, para que ela possa então aprender a escolher. Essa capacidade de decidir e de fazer escolhas, precisa ser desenvolvida. A motivação para experimentar existe. A criança procura novos métodos e seus próprios meios. (HOLM, 2007, p. 58).

Assim, a arte se torna um canal que conecta o mundo emocional das crianças ao universo pedagógico. Esse elo fortalece não apenas o desenvolvimento emocional, mas também a relação entre educadores e alunos, promovendo um aprendizado mais humanizado e significativo.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO POR MEIO DA ARTE

A arte na Educação Infantil é uma poderosa aliada no desenvolvimento cognitivo das crianças, estimulando habilidades como pensamento criativo, resolução de problemas e capacidade de abstração. Durante atividades artísticas, as crianças se deparam com situações que exigem a tomada de decisões, como escolher cores, texturas ou formas, exercitando seu raciocínio e criatividade de maneira lúdica.

Ao experimentar diferentes materiais e técnicas, as crianças desenvolvem a habilidade de explorar possibilidades e formular hipóteses. Por exemplo, ao misturarem cores, elas aprendem sobre combinações e reações, o que desperta sua curiosidade e contribui para a compreensão de conceitos abstratos. Essas experiências tornam o aprendizado mais significativo e interativo.

> O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades. (PORTUGAL, 2016, p. 9).

Além disso, a prática artística favorece a construção de conceitos matemáticos e espaciais. Atividades como desenhar formas geométricas, criar padrões e trabalhar com proporções auxiliam no desenvolvimento

da percepção visual e da noção de espaço. Essas habilidades têm um impacto direto em áreas como lógica e pensamento científico.

Estudos demonstram que o envolvimento em atividades artísticas diversificadas também está associado ao fortalecimento da memória e da concentração. Quando as crianças se dedicam a uma tarefa criativa, elas precisam se concentrar nos detalhes e seguir etapas, habilidades que são fundamentais para o aprendizado acadêmico em geral.

Portanto, ao unir imaginação e raciocínio lógico, a arte transforma-se em uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil, preparando as crianças para enfrentarem desafios futuros de maneira criativa e inovadora.

O PAPEL DA ARTE NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

A prática artística desempenha um papel importante na construção da autonomia das crianças na Educação Infantil, permitindo que elas façam escolhas e tomem decisões de forma independente. Atividades artísticas oferecem às crianças a liberdade de selecionar cores, materiais, temas e formas, promovendo um senso de responsabilidade sobre suas próprias criações. Esse processo de escolha e tomada de decisões é fundamental para o desenvolvimento da autonomia.

> A verdadeira aprendizagem é aquela que transforma o sujeito, ou seja, os saberes ensinados são reconstruídos pelos educadores e educandos e, a partir dessa reconstrução, tornam-se autônomos, emancipados, questionadores, inacabados. “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26).

Durante o envolvimento com projetos artísticos, as crianças aprendem a planejar, organizar e executar suas ideias. Por exemplo, ao criar uma pintura ou montar uma escultura, elas passam por etapas que exigem planejamento prévio e execução cuidadosa. Essas habilidades, desenvolvidas de maneira natural e lúdica, contribuem para sua formação como indivíduos capazes de pensar criticamente e agir com independência.

A persistência e o esforço também são elementos fundamentais na prática artística. Muitos projetos demandam tempo e dedicação para serem concluídos, ensinando às crianças a importância de perseverar diante de desafios. Esse aprendizado, aplicado de forma concreta por meio da arte, tem reflexos positivos em outras áreas do desenvolvimento infantil, como a resolução de problemas e a superação de frustrações.

Quando as crianças têm liberdade para criar e sua autonomia é respeitada, elas se sentem valorizadas e fortalecidas em sua confiança. Esse reconhecimento é essencial para que desenvolvam uma autoestima positiva e se sintam motivadas a explorar novas possibilidades. A confiança adquirida por meio da arte contribui para a formação de indivíduos seguros e capazes de enfrentar os desafios da vida escolar e além dela.

> A arte tem influência importante sobre o desenvolvimento da personalidade infantil e por isso a atividade artística deve ser estimulada por meio dos sentidos da imaginação e de atividades lúdicas que ampliem as possibilidades cognitivas, afetivas, sociais e criadoras da criança. (SANTOS e FRATARI, 2011, p. 5).

O trabalho em grupo durante atividades artísticas também desempenha um papel importante no desenvolvimento da autonomia. Por meio de projetos colaborativos, como a criação de murais ou maquetes, as crianças aprendem a dividir responsabilidades, negociar ideias e respeitar as escolhas dos colegas. Essas interações fortalecem habilidades sociais e ampliam sua capacidade de trabalhar em equipe.

Dessa forma, promover a autonomia por meio da arte vai além do simples ato de criar. É uma prática que prepara as crianças para serem agentes ativos em seu processo de aprendizagem, fortalecendo sua capacidade de pensar, decidir e agir de maneira independente e responsável.

INTERAÇÃO SOCIAL E CULTURAL ATRAVÉS DA ARTE

A arte é uma linguagem universal que conecta pessoas e culturas, tornando-se uma ferramenta poderosa para promover a interação social e o respeito pela diversidade na Educação Infantil. Atividades artísticas coletivas, como a produção de murais, peças de teatro ou músicas em grupo, criam oportunidades para as crianças interagirem e trabalharem em colaboração, fortalecendo os laços sociais e a empatia.

Ao explorar diferentes manifestações culturais por meio da arte, as crianças têm a chance de aprender sobre tradições, costumes e histórias de outros povos. Essa abordagem amplia sua visão de mundo e ensina a importância da diversidade, contribuindo para a forma como percebem e respeitam as diferenças. Trabalhos com elementos artísticos de culturas diversas ajudam as crianças a compreenderem que cada cultura tem um valor único e merece ser respeitada.

> a comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que sabemos sobre o pensamento e o sentimento das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema etc. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 14).

Por meio de projetos artísticos, os educadores também podem abordar temas como respeito, empatia e inclusão de forma acessível e sensível. Ao criar atividades que envolvam histórias ou símbolos culturais, os professores têm a oportunidade de discutir valores fundamentais para a convivência harmoniosa, reforçando o papel da escola como um espaço de convivência multicultural.

A arte ainda possibilita a aproximação entre a escola e a comunidade, envolvendo as famílias em eventos como exposições, feiras de artes e apresentações culturais. Essa integração fortalece os vínculos entre os diferentes atores do processo educativo, promovendo uma relação de parceria e apoio que beneficia as crianças em seu desenvolvimento.

Além disso, o uso da arte para explorar questões sociais e ambientais, como sustentabilidade ou direitos humanos, permite que as crianças desenvolvam um senso de responsabilidade coletiva. Essa abordagem desperta nelas o interesse em contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, desde cedo.

A arte não apenas promove a interação social, mas também ensina valores que serão essenciais ao longo de toda a vida. Por meio dela, as crianças aprendem a se conectar com o mundo, respeitar as diferenças e colaborar para o bem comum.

DESAFIOS E LIMITAÇÕES NA PRÁTICA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora a arte seja amplamente reconhecida como uma ferramenta essencial no desenvolvimento infantil, sua aplicação na Educação Infantil enfrenta desafios significativos. Um dos principais obstáculos é a falta de recursos materiais e financeiros disponíveis nas instituições de ensino, dificultando a implementação de atividades artísticas diversificadas e de qualidade. Muitas escolas, especialmente as públicas, possuem recursos limitados, o que restringe o acesso das crianças a materiais básicos como tintas, papéis, pincéis e outros insumos.

Outro fator limitador é a ausência de formação específica para os educadores na área de arte. Muitos professores não se sentem preparados para conduzir atividades artísticas de maneira pedagógica e intencional, o que pode levar a práticas repetitivas e pouco inspiradoras. Sem a formação adequada, os educadores podem subutilizar o potencial da arte, restringindo-a a atividades superficiais, em vez de explorá-la como um meio de expressão e aprendizado.

Além disso, a valorização insuficiente da arte no currículo escolar é uma barreira significativa. Em muitos casos, as atividades artísticas são vistas como secundárias em relação a disciplinas consideradas "centrais", como Matemática e Língua Portuguesa. Essa visão reduz o tempo e o espaço dedicados à arte no cotidiano escolar, limitando seu impacto no desenvolvimento integral das crianças.

O excesso de atividades estruturadas também pode comprometer a liberdade criativa das crianças. Quando as práticas artísticas são muito direcionadas, com resultados predefinidos, o potencial da arte como expressão livre e autêntica é reduzido. Esse controle excessivo pode inibir a criatividade e impedir que as crianças explorem suas próprias ideias e sentimentos.

Para superar esses desafios, é essencial repensar as práticas pedagógicas e as políticas educacionais. Investimentos na formação continuada de professores, com enfoque em práticas artísticas, são fundamentais para capacitar os educadores a utilizarem a arte de forma eficaz. Além disso, a promoção de parcerias com organizações culturais e comunitárias pode ampliar o acesso a materiais e experiências artísticas diversificadas.

É necessário que a arte seja reconhecida como parte integrante do currículo escolar, com o mesmo nível de importância das demais áreas do conhecimento. Somente assim será possível superar as limitações existentes e garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação infantil rica em experiências artísticas e criativas.

METODOLOGIAS PARA INCORPORAR A ARTE NO ENSINO INFANTIL

A integração da arte na Educação Infantil requer a adoção de metodologias pedagógicas que valorizem a criatividade, a expressão e o aprendizado interdisciplinar. Uma das abordagens mais reconhecidas é o método Reggio Emilia, que coloca a arte no centro do processo educativo. Nesse modelo, as crianças são

incentivadas a explorar sua criatividade de forma livre, utilizando diversos materiais e técnicas para expressar suas ideias e emoções.

> Na pedagogia reggiana, foi feita a escolha conceitual de se entender o termo linguagem para além da verbal, considerando linguagens como as diversas modalidades com as quais o ser humano se expressa, ou seja, a linguagem visual, a matemática, a científica etc. Por linguagens poéticas, entendemos aquelas formas de expressão mais fortemente caracterizadas pelos aspectos expressivos e estéticos, como a música, o canto, a dança, a fotografia. (VECCHI, 2017, p. 33).

Oficinas temáticas e projetos interdisciplinares também são estratégias eficazes para incorporar a arte no ensino infantil. Essas atividades permitem que a arte dialogue com outras áreas do conhecimento, como Ciências, Matemática e História, tornando o aprendizado mais rico e significativo. Por exemplo, ao explorar o tema “meio ambiente”, as crianças podem criar desenhos ou esculturas utilizando materiais recicláveis, combinando conscientização ambiental e expressão artística.

A utilização de materiais alternativos, como elementos da natureza e recicláveis, é uma prática que promove tanto a criatividade quanto a sustentabilidade. Ao trabalhar com esses materiais, as crianças aprendem a enxergar possibilidades onde antes viam apenas objetos descartáveis, desenvolvendo um olhar criativo e consciente sobre o mundo ao seu redor.

Os ateliês de arte, espaços dedicados à experimentação e criação artística, são outra metodologia poderosa. Esses ambientes oferecem às crianças liberdade para explorar e criar sem restrições, incentivando o pensamento crítico e a autonomia. Além disso, os ateliês proporcionam uma experiência sensorial rica, fundamental para o desenvolvimento infantil.

As tecnologias digitais também podem ser incorporadas às práticas artísticas, ampliando as possibilidades de criação. Aplicativos de desenho e edição de imagens, por exemplo, permitem que as crianças explorem o universo da arte digital, desenvolvendo habilidades que são cada vez mais relevantes no mundo contemporâneo.

Essas metodologias demonstram que a arte pode ser integrada de maneira inovadora e intencional ao processo educativo. Quando planejadas e aplicadas de forma consciente, elas transformam a arte em um poderoso recurso pedagógico, capaz de promover o desenvolvimento integral das crianças.

> O despertar para a percepção por meio das artes e suas linguagens nos oportuniza uma fonte de conhecimento para a vida, pois o acesso à corporeidade no processo de aprendizagem da criança possibilita mais sensibilidade em suas ações, interação com os amigos, aprimoramento da oralidade e motricidade, comunicação expressiva, exploração dos objetos, fatos que proporcionam o seu desenvolvimento integral e, dessa forma, podemos enxergar a arte como potencializadora do processo de desenvolvimento e aprendizagem. (CARDOSO, 2013, p. 97).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte, enquanto ferramenta pedagógica, desempenha um papel indispensável na Educação Infantil, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Por meio de atividades artísticas, os pequenos têm a

oportunidade de explorar suas emoções, exercitar a criatividade, desenvolver habilidades motoras e cognitivas, além de aprender sobre convivência social e respeito à diversidade. Esses benefícios fazem da arte um elemento central no processo de aprendizagem, contribuindo para uma formação mais ampla e significativa.

No entanto, a implementação de práticas artísticas na Educação Infantil ainda enfrenta desafios consideráveis. A escassez de recursos materiais e financeiros, a falta de formação específica para educadores e a desvalorização da arte no currículo escolar são entraves que precisam ser superados. É necessário um esforço conjunto entre instituições de ensino, governos e a sociedade para garantir que todas as crianças tenham acesso a experiências artísticas de qualidade.

Além disso, a arte proporciona uma conexão única entre imaginação e aprendizado, permitindo que as crianças se expressem de maneira autêntica e criativa. Ao integrar a arte ao cotidiano escolar de forma planejada e inovadora, os educadores podem transformar as experiências de aprendizagem, tornando-as mais envolventes e enriquecedoras. É fundamental que a arte seja reconhecida como uma linguagem essencial, capaz de dialogar com as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil.

Por fim, investir na arte como elemento estruturante da Educação Infantil é um compromisso com a formação de indivíduos mais sensíveis, críticos e criativos. Ao valorizar a arte no currículo, as escolas contribuirão para o desenvolvimento de crianças preparadas para enfrentar os desafios do século XXI, capazes de construir uma sociedade mais justa, inclusiva e harmoniosa. A arte não é apenas uma forma de expressão; é uma ferramenta transformadora que possibilita às crianças explorarem seu potencial de maneira plena e significativa.

REFERÊNCIAS

BUORO, Anamélia. **O olhar em construção**. São Paulo: Cortez, 1996.

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

CARDOSO, Débora da Silva. **Educação Infantil:** pelas crianças do Brasil. São Paulo: Appris, 2021.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. **Proposições**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 83–95, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643844. Acesso 26 jan. 2025.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do Ensino de Arte**: A Língua do Mundo. São Paulo: FDT, 1998.

Portugal. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação (DGE). **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar Editorial do Ministério da Educação e Ciência**, 2016.

SANTOS, Adriana Maria dos. FRATARI, Maria Helena Dias. **Artes Visuais na Educação Infantil**. Artigo elaborado para a conclusão do curso Graduação em 34 Pedagogia da Faculdade Católica de Uberlândia M-G. Faculdade Católica de Uberlândia-MG. 2011. Disponível em https://www.yumpu.com/pt/document/view/12879327/artes-visuais-na-educacao-infantil-faculdade-catolica-de-uberlandia#google_vignette. Acesso 22 jan. 2025.

Vecchi, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. Phorte, 2017.

EDUCAÇÃO PARA O FUTURO SUSTENTÁVEL: TRANSFORMANDO O MUNDO ATRAVÉS DO APRENDIZADO

EDUCATION FOR A SUSTAINABLE FUTURE: TRANSFORMING THE WORLD THROUGH LEARNING

MICHELE SOUSA LIMA
Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cidade De São Paulo (2012); Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Batista de Minas Gerais. (2021); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – CEU EMEI Professor Apparecido Domingues.

RESUMO

Este artigo bibliográfico explora a importância da sustentabilidade como alicerce para a integração da vida cidadã, abrangendo os âmbitos escolar, social e familiar. O objetivo é apresentar ações criativas e simples que impulsionem a qualidade de vida da população. A análise do desenvolvimento sustentável é realizada à luz de acordos internacionais, seguida pela investigação de ações e pesquisas que transformaram o meio social por meio de esforços e serviços. Por fim, o artigo aborda o empreendedorismo como ferramenta para a efetivação de práticas sustentáveis, destacando sua relevância para o meio ambiente e o desenvolvimento socioeconômico. Os resultados apontam para uma crescente preocupação com o uso consciente dos recursos naturais, visando a sustentabilidade em sua totalidade.

Palavras-chave: Importância, Desenvolvimento, Sustentável, Empreendedorismo e Resultados.

ABSTRACT

This bibliographic article explores the importance of sustainability as a foundation for the integration of civic life, covering the school, social and family spheres. The objective is to present creative and simple actions that boost the population's quality of life. The analysis of sustainable development is carried out in light of international agreements, followed by the investigation of actions and research that have transformed the social environment through efforts and services. Finally, the article addresses entrepreneurship as a tool for the implementation of sustainable practices, highlighting its

relevance for the environment and socioeconomic development. The results point to a growing concern with the conscious use of natural resources, aiming at sustainability in its entirety.

Keywords: Importance, Development, Sustainable, Entrepreneurship and Results.

INTRODUÇÃO

Um dos maiores problemas enfrentados atualmente é a conciliação da sustentabilidade nos âmbitos econômico-social e ambiental. Muito se quer criar, descobrir, empreender e produzir, mas além deste querer existem requisitos que devem ser levados em consideração e aplicados. A abordagem de questões que provoquem a modificação do meio social de maneira criativa, devem acontecer incentivando a sustentabilidade econômico-social e acrescentando melhoria de vida ao ser, além do ambiental.

O objetivo principal deste artigo é abordar sobre práticas do dia a dia, de indagações sobre condutas pessoais que podem ser melhoradas no meio socioambiental, iniciando de uma modificação no âmbito familiar, com efeitos externos, auxiliando para modificações que visam melhorar a vida da família, como consequência da comunidade e assim por diante, nas regiões, países e no planeta.

A educação que se inicia no âmbito familiar e escolar sobre a esfera ambiental, utilizando as análises de métodos para a abordagem do tema de acordo com público-alvo da comunidade escolar e familiar, sendo eles alunos, pais, filhos ou professores, e qual a maneira mais viável de implementação do tema como base sólida de uma sociedade econômica desenvolvida com uma visão sustentável desde o berço familiar, utilizando de uma pedagogia simples e eficaz. Diante do qual, como problema de pesquisa, questiona-se: A educação contribui para a sustentabilidade?

O presente estudo justifica-se por tratar de um tema relevante, com preocupações futuras, quanto ao uso racional dos recursos naturais em geral e atitudes que asseguram a vida às próximas gerações, começando pelo próprio berço familiar. Inicia-se com a abordagem de conceitos históricos predominantes de sustentabilidade, passando por uma breve análise sobre a construção de tratados internacionais feitos ao longo do tempo para regularizar ações que devem ser feitas de maneira comum para a conscientização da população, dos seus efeitos e verificações de leis e acordos firmados no âmbito internacional, por fim um pouco dos costumes de cultura social em seu âmbito socioeconômico e familiar, quando se trata de desenvolvimento sustentável verificando se estes acompanham o desenvolvimento com os méritos de sustentabilidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo trata de temas sobre a sustentabilidade no âmbito escolar, desenvolvimento sustentável, educação ambiental e sua caracterização, leis e acordos internacionais firmados entre os diversos países.

SUSTENTABILIDADE E NO ÂMBITO ESCOLAR

A bióloga e socióloga Rita Mendonça, cofundadora do Instituto Romã, entidade sediada em São Paulo que representa no Brasil a Sharing Nature Foundation - organização não governamental americana dedicada à educação ao ar livre, metodologia de ensino da Sharing, baseada em dinâmicas e jogos

sequenciais, defende em uma entrevista na revista Nova Escola, sobre sua nova metodologia de educação ambiental:

> "O educador ambiental ensina por suas atitudes. É importante o professor refletir sobre o que consome e como se relaciona com o mundo à sua volta. O professor já sabe muita coisa sobre o tema, mas precisa experimentar o que ensina"

O papel do professor é de ensinar e dar exemplo, devendo explorar juntamente com seus alunos a natureza, de forma palpável e discutir sobre o que foi visto de maneira que haja interesse e debate entre ambas as partes. É preciso muito mais que somente deixar jogado no chão ou levá-lo para reciclagem e economizar água, deve haver uma reflexão sobre o comportamento e as consequências que eles geram na natureza.

Tem-se como ponto de partida para essa construção a realidade observada, analisada e historicizada; – todo conhecimento deve ser contextualizado no tempo e no espaço e para construí-lo valoriza-se o coletivo, o confronto das diferenças; – para superar a fragmentação do conhecimento estuda-se a própria realidade em sua multiplicidade de aspectos, onde os saberes das diversas áreas estão concretizados; – em uma perspectiva política, cuja concepção tem como objetivo que o sujeito se constitua como cidadão, consciente, crítico e atuante na busca de uma sociedade justa e democrática. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO.

Repensando a Escola para o Jovem e Adulto Trabalhador, 1992, p. 15). Portanto, no âmbito escolar ainda há muito que se implementar, não somente no quesito pedagógico prático, como também na esfera de investimentos que o próprio governo deve fazer de modo que haja um crescente avivamento e interesse sobre o tema, partindo dos professores, o qual será transmitido para os alunos e estes para as suas famílias, virando um ciclo gradativo que tem tudo para dar certo.

A sustentabilidade é a base para uma vida de qualidade duradoura, não só para os seres existentes no planeta como também para as gerações futuras ou por vir. Com o passar dos anos, e sobre as grandes necessidades da humanidade de produção, bem como de tecnologias, que abjurariam mais a vida das pessoas, o meio ambiente foi sendo cada gradativamente degradado e destruído lentamente pela ganância descontrolada do homem moderno.

Fortes são as aspirações e metas, principalmente no setor econômico dos países desenvolvidos em busca de riquezas, diante do qual o planeta Terra manifesta os efeitos e necessidades de reajuste e alinhamento. A sustentabilidade visa a prática responsável de uso e preservação dos recursos naturais. A recuperação de áreas degradadas, além de melhorar as condições e qualidade de vida em comunidades e regiões de áreas afetadas por recursos naturais, ecológicos e outros.

Tem-se como conceito de sustentabilidade:

> A capacidade de se autossustentar, de se auto mantiver. Uma atividade sustentável qualquer é aquela que pode ser mantida por um longo período indeterminado, ou seja, para sempre, de forma a não se esgotar nunca, apesar dos imprevistos que podem vir a ocorrer durante este período. Pode-se ampliar o conceito de sustentabilidade, em se tratando de uma sociedade sustentável, que não coloca em risco os recursos naturais como o ar, a água, o solo e a vida vegetal e animal dos quais a vida (da sociedade) depende (PHILIPPI, 2001). 5v. 2.ª Edição Ampliada.

O autor enfatiza, para que a sustentabilidade tenha efeitos duradouros deve ser mantida em longos períodos sem colocar em riscos os variados recursos naturais, sendo eles os vegetais, minerais, animais dentre outros que são dependentes da humanidade.

Abaixo, segue um quadro que apresenta os grandes indicadores de sustentabilidade a nível mundial, o nível de sustentabilidade em anos e o estágio que se encontra. Percebe-se que a energia do petróleo e derivados apresentam um tempo de vida de estoques para fornecimento de 50 anos, tendo-se petróleo, gás natural, carvão, cobre, urânio e alumínio.

No entanto, outros de degradação dos recursos naturais, biomassa e diversidade de espécies. Também de poluição do ambiente, com emissões de gases efeito estufa, como cobre, chumbo, zinco, dióxido de carbono, cádmio etc., e de degradação do solo pela erosão.

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Este termo surgiu inicialmente com Lester Brown, fundador do Wordwatch Institute na década de 80, passando a ser utilizada mundialmente. Defendia que a ações não poderiam interferir de maneira prejudicial nos ciclos de renovação natural e nem destruir recursos de maneira que possa privar as gerações futuras de sua utilização.

Através da ONU, publicou-se no relatório de Brundlant em 1987, pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, presidida pela então primeira-ministra da Noruega, Gro Harlem Brudtland, uma das primeiras definições de desenvolvimento sustentável, como:

> "É aquele que atente as necessidades do presente, sem comprometer a possibilidade das gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades". Brundtland, Comissão. Nosso Futuro comum, 1988 – p. 120.

Partindo deste conceito, entende-se que não só pode, como também deve haver desenvolvimento em todas as áreas, sejam elas no âmbito econômico, social, cultural e ambiental, mas de maneira que não afetem os bens naturais, que irão servir de recursos de sobrevivência para as gerações vindouras, entre outras.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Em seu livro, Educação Ambiental – Conceitos e Práticas, do autor Genebaldo Freire Dias, num de seus capítulos sobre o contexto socioambiental, aborda "nada pode ser modificado no âmbito ambiental, se não houver uma intervenção política".

Com o avanço da globalização o tema sobre a sustentabilidade ficou muito notório, muito se fala, e vários países querem efetivar ações que demonstrem notoriedade, mas nem todos efetivam as discussões e os acordos firmados no âmbito internacional.

Para uma aplicação da Educação Ambiental deve seguir métodos, sendo um de formação aplicado via ensino escolar. No entanto, o pouco que se fala sobre a educação ambiental ainda é tratado de maneira superficial, e muitas vezes fora do foco da verdadeira realidade, que raramente busca a essência do tema de maneira tangível, tratando a responsabilidade social como uma atitude heroica, o que deveria ser visto comum, de ações que devem ser executadas no cotidiano.

Segundo Freire dias, (2004, p.120), em seu livro Educação Ambiental – Princípios e Práticas. No Capítulo II da Lei 9.795/99, em sua seção II, aponta os moldes em que deve ser tratada a educação ambiental de maneira que se efetive:

> Art. 9 – Entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando: I- Educação básica: a. Educação infantil, b. Ensino fundamental e c. Ensino médio; II- Educação superior; III- Educação especial; IV- Educação profissional; V- Educação de jovens e adultos. Art. 10- A educação ambiental era desenvolvida como uma prática educativa integrada continua e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino formal.

Partindo da educação infantil, verifica-se sua contribuição para a formação intelectual e ética das crianças incentivadas a preservar o bem natural, a tendência é que cresçam e se tornem cada vez mais politicamente e ambientalmente corretas no quesito sustentável, pensando em suas ações e consequências, mediante um conhecimento palpável, de maneira que sintam interesse em aprender e colocar em prática seus conhecimentos a partir da família e depois cobrando também ações dos diferentes gestores público-privados envolvidos.

Quando os exemplos de dimensões socioculturais e econômicas são colocados na metodologia de ensino fundamental e médio, incentivam os jovens a modificarem o seu meio de maneira eficiente, questionamentos do dia a dia de jovens e adolescentes em geral o quais são o futuro próximo da nação. Pois assim:

> “Uma mente que se abre para o novo, jamais voltara em seu tamanho natural”. (Albert Einstein)

Não cabe somente a uma disciplina tratar sobre este assunto no âmbito escolar, ele é interdisciplinar que deve demonstrar com clareza todas as hipóteses obre a interação deste tema na atualidade e para o futuro. A Educação Ambiental necessita fundamentalmente das opções e decisões dos indivíduos para que seja desenvolvida plenamente.

Na visão da Conferência de Tbilisi (antiga União Soviética), ocorrida no ano de 1977, definiu que a Educação Ambiental:

> “Constitui um modo de transformar e renovar a educação o desenvolvimento de uma EA orientada para a busca de soluções para os problemas concretos, que os análise sob um marco interdisciplinar e que suscite uma participação ativa da comunidade para resolvê-lo”.

Enfim, a solução depende de uma ação coletiva, dos diversos agentes econômicos e institucionais, dos gestores em geral e com vontade política.

O Protocolo de Quioto é um exemplo. É um tratado de âmbito internacional assinado no Japão em 1997, detém de compromissos rígidos quanto a redução da emissão de poluentes que danificam a

camada de ozônio, acelerando o efeito estufa e que de acordo com pesquisadores aceleravam o aquecimento global.

Uma de suas cláusulas é que os países se comprometessem a reduzir 2,2% da emissão de gases poluentes, aqueles que mais conseguem reduzir seus níveis ganham “Créditos de Carbono’’ que valem dinheiro, dentre os Estado-Nação que participam deste tratado estão Brasil, México e Argentina.

Porém, ele não pode deter de toda a sua eficácia, pois o país que mais emite gases poluentes é os Estados Unidos da América, que infelizmente se recusou a assinar o acordo juntamente com a Austrália.

Através de uma nota emitida pelo ex-presidente dos EUA Georg W. Bush, alegava que não haver provas o suficiente que comprovassem a ligação do aquecimento global com a emissão de gases pelas indústrias, já que estes eram produzidos através de combustíveis fósseis (os mais poluentes), e por fim, que a economia do país seria prejudicada.

A partir do mesmo, pode-se concluir que desde que não prejudique seu patamar econômico, a maioria dos países querem se demonstrar interessados com o tema, já que isto atrai visibilidade e credibilidade, titulando-os como “salvadores ambientais”, desde que tais medidas protetoras não influenciem negativamente em suas ambições internas.

É necessário que os líderes estatais tenham mais comprometimento com os assuntos sustentáveis, partindo do sentido estrito, observam-se desde o momento de efetivar a cidadania com o voto, como cada candidato tratam do tema em sua individualidade, as condições de saneamento e proteção ambiental do seu próprio município, pontos fortes e fracos, para que após análises possa cobrar providência no âmbito local, regional, nacional e depois internacional.

O evento mais recente ocorreu no Brasil o qual debateu temas de sustentabilidade através da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, comumente conhecida como Rio + 20, no Rio de Janeiro, dos dias 13 a 22 de junho e que contou com a participação de 193 líderes de países que fazem parte da ONU.

Seguem alguns dos tratados internacionais consolidados ao longo dos anos, de leis e outros, que firmaram conforme segue.

LEIS E ACORDOS NACIONAIS AMBIENTAIS

O Brasil é um dos únicos países da América Latina que adota uma política específica de Educação Ambiental através da Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999, contendo em seu Capítulo I – Da Educação Ambiental; Capítulo II – Da política Nacional de Educação Ambiental; Capítulo III – Da execução da Política Nacional de Educação Ambiental e por fim, no seu Capítulo IV as Disposições finais.

Segundo o Art. 2º da lei 9.795/99; a educação ambiental compreende:

> Um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, e caráter formal e não-formal.

ESTOCOLMO 1972

A preocupação com o meio ambiente, relativa à sustentabilidade, dentre outros assuntos, se tornaram temas de tratados internacionais. Alguns países, incluindo o Brasil resolveram discutir e elaborar soluções.

No ano de 1972, em Estocolmo, foi realizada a primeira conferência das Nações Unidas sobre o tema meio ambiente e documentos resultantes. A conferência chamou a atenção sobre as ações humanas que vem modificando o meio ambiente, de forma degradante e promovendo sérios riscos para a saúde e a própria sobrevivência da humanidade.

Um ponto que marcou a conferência foi o confronto entre os países em desenvolvimento e os países desenvolvidos. A preocupação dos países desenvolvidos estava voltada para a degradação do meio ambiente, e propondo ideias para medidas preventivas imediatas para que evitassem um grande desastre, propondo um programa internacional que abordava o tema sobre a conservação dos recursos naturais e genéricos do planeta.

Por outro lado, os países em desenvolvimento alegaram que viviam assolados pela miséria, pela falta de saneamento básico e por doenças infecciosas, e que por essas razões precisavam desenvolver-se economicamente rapidamente. Indagaram as recomendações dos países ricos, por terem atingido o poder industrial com o uso de recursos naturais e que queriam impor a eles agora exigências sobre o controle ambiental, que poderiam afetar o crescimento industrial e econômico dos países em desenvolvimento. Nessa conferência resultou um plano de ação que convoca todos os países, e as organizações internacionais para cooperações, na busca de soluções para os problemas ambientais como um bem comum. (ONU, 1972)

RIO DE JANEIRO 1992

Nesta conferência que ocorreu no Brasil em 1992, foram destacados dentre os objetivos principais: 1.examinar a situação ambiental mundial desde 1972 e suas relações com o estilo de desenvolvimento vigente; 2.estabelecer mecanismos de transferência de tecnologias não-poluentes aos países subdesenvolvidos; 3.examinar estratégias nacionais e internacionais para a incorporação de critérios ambientais ao processo de desenvolvimento; 4.estabelecer um sistema de cooperação internacional para prever ameaças ambientais e prestar socorro em casos emergenciais; 5.reavaliar o sistema de organismos da ONU, eventualmente criando novas instituições para implementar as decisões da conferência. (ONU – 1992) A conferência foi organizada pelo PREPCOM (Comitê Preparatório da Conferência), que surgiu em 1990 e foi responsável pela preparação dos aspectos técnicos do encontro. Tem sua importância também nas inovações em procedimentos preparatórios de conferências internacionais, que possibilitou debates políticos e o intercâmbio de ideias entre as delegações oficiais.

A conferência ficou conhecida como “Cúpula da Terra” (Earth Summit), realizou-se entre os dias 03 e 14 de junho de 1992, no Rio de Janeiro.

A conferência realizada pela ONU possibilitou o debate e mobilização da comunidade internacional sobre a necessidade de mudança sobre as ações humanas para com o meio ambiente, visando a sua preservação e da vida na terra. Nessa conferência foram assinados 05 documentos, sendo: 1-Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.

Resulta-se de uma carta com 27 princípios que estabelecem mudanças nas ações humanas, com um novo estilo de vida, que visa a preservação de recursos naturais e de bem-estar, com vistas a melhores condições de vida para todos.

A Agenda 21 é um plano de ação extremamente importante, que seria implementado pelos governos, pela Organização das Nações Unidas e grupos setoriais independentes onde a atividade humana afeta o meio ambiente.

Diz respeito a uma pauta de ações a longo prazo, que estabelece temas, objetivos, projetos, metas e mecanismos de ação para temas diversificados. Para sua eficácia o projeto deve ser levado em consideração as diversas situações e condições especificas de cada país, regiões e dos princípios contidos na declaração do Rio desenvolvimento e meio ambiente, dentre outros.

2- Princípios para a Administração Sustentável das Florestas.

Esse foi o primeiro tratado a ser discutido sobre a questão florestal de forma universal. Os países que adotaram essa declaração de princípios acreditaram em um consenso global sobre a conservação e o desenvolvimento sustentável de todos os tipos existentes de florestas, cuja declaração pretende a implantação da proteção ambiental de forma integral e integrada.

3- Convenção da Biodiversidade.

Foi assinada no Rio de Janeiro em 1992, por 156 estados. No seu artigo 1º. decorre sobre a conservação da biodiversidade, sobre a forma de uso sustentável de seus componentes e uma divisão justa dos benefícios gerados com a utilização de recursos genéricos.

4- Convenção sobre Mudança do Clima

Tem a preocupação com o que as ações e atividades humanas vêm causando na atmosfera de gases de efeito estufa, que se resultaram em aquecimento da superfície da terra, o qual poderá afetar drasticamente a adversamente ecossistemas naturais e a humanidade, dentre outros.

ESTRATÉGIA E METODOLOGIA UTILIZADA PELA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A aprendizagem fica mais significativa quando a atividade é corretamente adaptada com a situação vivenciada no meio social do aluno ou do professor e logo praticada, ou seja, quando da aderência de teoria e prática, conforme:

> Quando lidamos com experiências diretas, a aprendizagem é mais eficaz, pois é conhecido que aprendemos através dos nossos sentidos (83% através da visão; 11% através da audição; 3,5% através da olfação; 1,5% através do tato; e 1% através da gustação) e que retemos apenas 10% do que lemos, 20% do que ouvimos, 30% do que vemos, 50% do que vemos e escutamos, 70% do que ouvimos e logo discutimos e 90% do que ouvimos e logo realizamos. (PILETTI, 1997).

RESULTADOS

Dentre os resultados pode-se destacar no:

ÂMBITO SOCIAL E EMPRESARIAL

Segundo dados de pesquisa sobre Sustentabilidade e Hábitos de Compra da Synovate, em parceria com o Walmart e o Ministério do Meio Ambiente, o brasileiro no geral tem se preocupado com questões ambientais, não da maneira que traga grandes proporções, mas já é um início, segundo dados da pesquisa, 9 brasileiros em 10, acreditam que “da forma como usamos a água, dentro de

pouco tempo não teremos água para beber", e apenas 1 em 5 concorda com que "a preocupação pelo meio ambiente no Brasil é exagerada".

Mas, quando se trata em colocar as ações em prática, a pesquisa revela que os cidadãos brasileiros não estão dispostos a pagar por produtos de materiais reciclados. Tudo aquilo que não interfira no orçamento é bem-vindo, como práticas de coleta e economia de água e energia, no caso contrário dificilmente será praticada.

A pesquisa revela também que a cidade de Curitiba no Paraná é a que os cidadãos mais se preocupam com ações que beneficiem o meio ambiente e estão totalmente aptos a interferir em suas atitudes para que mudanças sejam feitas, assim como as classes mais altas mostram-se interessadas pela causa.

Outro dado alarmante revelado foi que mais de 1/5 da população brasileira não sabe como descartar seus lixos eletrônicos e guardam consigo em suas residências. Por fim, apesar de uma parcela considerada querer efetuar mudanças, a grande maioria da população não quer que estas venham interferir em seu setor econômico, ou seja, eles querem aderir a mudanças, mas não querem pagar por elas.

Esta pesquisa revela que tais pensamentos, não incentivam no desenvolvimento de empresas para que estas utilizem de materiais reciclados para sua produção e venda, já que estes geralmente são mais caros, pois demandam mais cuidados.

Apesar de dizer que preferem reciclar em casa ao invés de comprar reciclados, os brasileiros ainda têm muito que se organizar neste quesito para que os resultados sejam satisfatórios.

Conforme os resultados da pesquisa afirmam que descartou o seu lixo, na seguinte proporção média, 70% dos entrevistados jogam pilhas e baterias no lixo doméstico; 66% remédios; 33% tintas e solventes; 39% óleo usado na pia da cozinha; 17% possuem lixo eletrônico guardado em casa e outros.

Eduardo Sincofsky, vice-presidente da Synovate Brasil relata:

> "Na comparação entre as capitais, Curitiba destaca-se como a "capital" de hábitos e comportamento mais "verdes", desafiando os pesquisadores no sentido de identificar que estratégias educacionais ou de outra natureza deram certo para que os curitibanos pudessem ostentar este invejável primeiro lugar".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos, pesquisas e análises revelam que, embora a população brasileira demonstre preocupação crescente com a sustentabilidade ambiental e social, a implementação de ações práticas ainda enfrenta desafios. A solução, especialmente no âmbito econômico e de produtos reciclados, esbarra na baixa adesão da indústria. O aspecto econômico exerce forte influência na sustentabilidade. A busca incessante por vendas leva as empresas a priorizarem a competitividade e o baixo custo,

muitas vezes em detrimento de padrões e medidas ambientais e institucionais. Tratados, acordos e conferências internacionais atuam como mediadores entre as aspirações e o poder no sistema capitalista, onde as indústrias e seus lucros exercem grande influência. O Protocolo de Kyoto, embora um marco importante, teve sua eficácia limitada pela ausência dos Estados Unidos, o maior emissor de gases de efeito estufa, que alegou impactos econômicos e falta de evidências científicas. Apesar disso, tratados e convenções promovem a educação ambiental e a inovação, incentivando práticas empresariais sustentáveis, embora o progresso seja lento. A conscientização e a ação concreta ainda são desafios em empresas, escolas e famílias. É crucial expandir a conscientização por meio da mídia, palestras e outros meios, capacitando profissionais de todos os setores para impulsionar a sustentabilidade em um efeito em cadeia.

REFERÊNCIAS

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental – **Princípios e Práticas.** ed. São Paulo: Gaia, 2004.

Dias, Reinaldo - **Gestão Ambiental: responsabilidade social e sustentabilidade**, Disponível em: Acesso em: 20 mai. 2015.

ECCLESIA. **Principais Conferências Internacionais sobre o Meio Ambiente e Documentos Resultantes.** Disponível em: http://www.ecclesia.com.br/ . Acesso em: 20 mai. 2015.

INFO, **Escola. Conferência de Estocolmo.** Disponível em: http://www.infoescola.com/ Acesso em: 31 mai. 2015.

JORNAL HOJE. **O que pode ser feito para melhorar a saúde no Brasil?** .SOCORRO MARTINS. Secretária Municipal de Saúde. Disponível em: < www.opovo.com.br >. Acesso em: 18 mai. 2015.

MENDONÇA, Rita. **CONSERVAR E CRIAR - NATUREZA, CULTURA E COMPLEXIDADE,** Ed. Senac.

MENDONCA, Rita, ZYMAN, Neiman. **À SOMBRA DAS ÁRVORES - TRANSDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ATIVIDADES EXTRACLASSE,** Ed. Chronos.

ONU. **Declaração do Rio de Janeiro 1992.** Disponível em: . Acesso em: 26 mai. 2015.

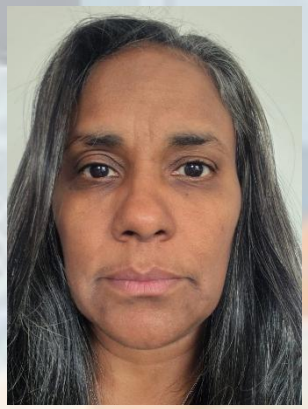
PHILIPPI, L. S. **A Construção do Desenvolvimento Sustentável.** In.: **EDUCAÇÃO AMBIENTAL (Curso básico a distância) Questões Ambientais – Conceitos, História, Problemas e Alternativa.** Coordenação-Geral: Ana Lúcia Tostes de Aquino Leite e Naná Mininni-Media. Brasília: MMA (Ministério do Meio Ambiente), 2001. 5v. 2.ª Edição Ampliada.

SUSTENTABILIDADE, **tentativa de definição.** Leonardo Boff . Disponível em: . Acesso em: 31 mai. 2015.

SUSTENTABILIDADE, Sua pesquisa. Disponível em: . Acesso em: 19 mai. 2015.

SUSTENTÁVEIS, Atitudes. SUSTENTABILIDADE SOCIAL: **POR QUE ELA É IMPORTANTE?** . Disponível em: < http://www.atitudessustentaveis.com.br/ > . Acesso em: 10 maio 2015.

SUSTENTABILIDADE, **Aqui e Agora.** Walmart Brasil 2010. Disponível em: . Acesso em: 16 maio 2015.



O BRINCAR E O BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS, DESENVOLVIMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

PLAY AND TOYS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: FUNDAMENTALS, DEVELOPMENT AND PEDAGOGICAL PRACTICES

MIRNA FABIANA DOMINGOS DA SILVA SENISE
Graduação em PEDAGOGIA Pela Pontifícia Universidade Católica De São Paulo/ PUCSP (2007); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Carolina Maria de Jesus.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância do brincar e do brinquedo no contexto da educação infantil, com base em um estudo teórico fundamentado em autores clássicos e contemporâneos da psicologia do desenvolvimento, da pedagogia e das políticas públicas educacionais. Compreendido como linguagem própria da infância, o brincar é tratado neste estudo como prática estruturante da subjetividade, da cognição e da sociabilidade da criança. Parte-se da concepção de que o brincar não é uma atividade complementar ou secundária na educação infantil, mas, sim, um modo legítimo de expressão, construção de conhecimento e desenvolvimento humano. A pesquisa está organizada em três eixos: o primeiro discute o brincar como linguagem da infância, destacando seu papel na constituição simbólica da experiência infantil; o segundo explora o brinquedo como ferramenta pedagógica e promotora do desenvolvimento cognitivo e socioemocional; e o terceiro analisa as diretrizes curriculares e práticas pedagógicas que norteiam a efetivação do brincar na educação infantil brasileira. Fundamentado em autores como Vygotsky, Piaget, Winnicott, Kishimoto, Kramer e Oliveira, o estudo evidencia que, embora o brincar esteja presente nas normativas nacionais como direito e eixo pedagógico, sua efetivação nas práticas escolares ainda encontra entraves, como o adultocentrismo, a formação docente insuficiente e a precariedade de espaços e materiais lúdicos. Conclui-se que valorizar o brincar como eixo da prática pedagógica na educação infantil é reconhecer a criança como sujeito de direitos, de cultura e de aprendizagem, exigindo compromisso ético, sensibilidade pedagógica e políticas públicas que garantam condições adequadas ao pleno desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Brincar; Brinquedo; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Diretrizes Curriculares.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of play and toys in the context of early childhood education, based on a theoretical study grounded in classic and contemporary authors of developmental psychology, pedagogy, and public education policies. Understood as the language of childhood, play is treated in this study as a structuring practice of children's subjectivity, cognition, and sociability. It is based on the concept that play is not a complementary or secondary activity in early childhood education, but rather a legitimate mode of expression, construction of knowledge, and human development. The research is organized into three axes: the first discusses play as the language of childhood, highlighting its role in the symbolic constitution of children's experience; the second explores toys as a pedagogical tool and promoter of cognitive and socioemotional development; and the third analyzes the curricular guidelines and pedagogical practices that guide the implementation of play in Brazilian early childhood education. Based on authors such as Vygotsky, Piaget, Winnicott, Kishimoto, Kramer and Oliveira, the study shows that, although play is present in national regulations as a right and pedagogical axis, its implementation in school practices still encounters obstacles, such as adult-centrism, insufficient teacher training and the precariousness of play spaces and materials. It is concluded that valuing play as the axis of pedagogical practice in early childhood education is recognizing the child as a subject of rights, culture and learning, requiring ethical commitment, pedagogical sensitivity and public policies that guarantee adequate conditions for full child development.

Keywords: Play; Toy; Early Childhood Education; Child Development; Curricular Guidelines.

INTRODUÇÃO

A infância é um período singular do desenvolvimento humano, caracterizado por intensos processos de aprendizagem, formação identitária e constituição das bases emocionais e cognitivas que acompanharão o sujeito ao longo da vida. Nessa fase, o brincar ocupa lugar central como forma de expressão, experimentação do mundo e construção de sentidos. Longe de ser uma atividade meramente recreativa ou marginal no contexto educacional, o brincar constitui-se como linguagem própria da criança, mediando sua relação com o outro e com o meio, e contribuindo decisivamente para o seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, compreender o brincar como direito e prática educativa essencial é um desafio fundamental para a efetivação de uma educação infantil sensível, democrática e humanizadora.

Historicamente, a valorização do brincar como parte integrante dos processos pedagógicos é relativamente recente. Durante séculos, o brinquedo e a brincadeira foram vistos como elementos periféricos ou até mesmo prejudiciais à formação intelectual da criança. Apenas a partir do século XX, com os estudos desenvolvidos por autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Maria Montessori e

Friedrich Froebel, o brincar passou a ser compreendido como componente fundamental do desenvolvimento infantil. No Brasil, pesquisadores como Kishimoto, Oliveira, Kramer e Brougère consolidaram essa compreensão ao defenderem o brincar como eixo articulador do currículo da educação infantil.

A partir dessa perspectiva, o brincar não deve ser interpretado como intervalo entre as atividades pedagógicas, mas como vivência educativa em si, que permite à criança construir conhecimentos, elaborar emoções, desenvolver habilidades sociais e experimentar a cultura. No espaço lúdico, a criança articula imaginação e realidade, exercita o pensamento simbólico, explora o corpo, experimenta regras e aprende a conviver. Essa pluralidade de experiências favorece o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social, tornando o brincar uma ferramenta potente para o processo de ensino-aprendizagem. Como destaca Vygotsky (2007), é no brincar que a criança se projeta para além de seu comportamento atual, criando uma “zona de desenvolvimento proximal” em que novas aprendizagens se tornam possíveis.

Além do reconhecimento teórico de sua importância, o brincar também está assegurado nas principais normativas brasileiras voltadas à educação infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) estabelecem o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas, considerando-o direito da criança e meio privilegiado de aprendizagem. Esses documentos reforçam a necessidade de garantir ambientes educativos ricos em estímulos simbólicos, materiais e interativos, bem como a valorização das múltiplas linguagens infantis, entre as quais o brincar ocupa posição de destaque.

Apesar dos avanços normativos e teóricos, a efetivação do brincar como prática pedagógica ainda enfrenta inúmeros desafios. Em muitas instituições, o brincar permanece associado à ideia de tempo livre, sem intencionalidade formativa. Em outros contextos, é utilizado de forma instrumental, como recurso para manter a disciplina ou preencher lacunas entre atividades consideradas “mais importantes”. Essas compreensões reducionistas empobrecem a experiência da criança e fragilizam o compromisso pedagógico com sua formação integral. Conforme alerta Kramer (1993), é necessário romper com o adultocentrismo que ainda orienta muitas práticas educativas e reconhecer o brincar como expressão legítima da infância.

Outro desafio diz respeito à formação dos profissionais da educação infantil. Muitos educadores não foram preparados para compreender o brincar em sua complexidade simbólica, cultural e pedagógica, o que limita sua capacidade de planejar e conduzir atividades lúdicas com intencionalidade e sensibilidade. A formação continuada e o acesso a materiais de qualidade são condições indispensáveis para que o brincar seja integrado de maneira efetiva ao cotidiano escolar. Além disso, é preciso garantir espaços físicos adequados, tempos significativos e liberdade de escolha para que as crianças possam brincar de forma autônoma e criativa.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar, por meio de um estudo teórico, o papel do brincar e do brinquedo na educação infantil, com foco em três dimensões: (1) o brincar

como linguagem constitutiva da infância; (2) o brinquedo como instrumento de desenvolvimento cognitivo e socioemocional; e (3) o brincar como prática pedagógica orientada pelas diretrizes curriculares nacionais. A pesquisa busca contribuir para a ampliação do debate sobre a centralidade do brincar na infância e para a construção de propostas pedagógicas que respeitem a criança como sujeito de direitos, cultura e aprendizagem.

A justificativa para esta investigação reside na necessidade de consolidar uma pedagogia da infância que reconheça e valorize o brincar como experiência estética, ética, política e formativa. Trata-se de promover uma educação infantil que supere as dicotomias entre brincar e aprender, corpo e mente, emoção e razão, reconhecendo que a criança aprende brincando e brinca aprendendo. Ao colocar o brincar no centro das práticas pedagógicas, assume-se o compromisso com uma escola que acolhe a infância em sua plenitude e promove o desenvolvimento integral de cada criança.

O BRINCAR COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA

O brincar configura-se como uma das manifestações mais significativas da infância, sendo reconhecido não apenas como um passatempo ou atividade recreativa, mas como uma forma legítima de linguagem, por meio da qual a criança expressa sentimentos, elabora experiências e constrói sentidos. Diferentemente do adulto, cuja comunicação é marcada pela racionalidade formal e linguagem verbal sistematizada, a criança utiliza o brincar como meio simbólico de se relacionar com o mundo e com os outros. Nessa perspectiva, o ato de brincar não deve ser reduzido a uma função complementar no processo educativo, mas compreendido como elemento estruturante da subjetividade infantil.

A noção de brincar como linguagem encontra fundamento nas concepções histórico-culturais do desenvolvimento humano, sobretudo na obra de Vygotsky (2007), que reconhece o papel fundamental da mediação simbólica e do contexto sociocultural na formação das funções psicológicas superiores. Para o autor, o brincar propicia à criança a possibilidade de agir além do seu comportamento imediato, projetando-se em situações imaginárias e internalizando significados culturais. O faz-de-conta, nesse sentido, assume um papel formativo, pois mobiliza o pensamento abstrato, a regulação do comportamento e a criatividade. Vygotsky (2007, p. 109) afirma:

> “No brinquedo, a criança aprende a agir num campo cognitivo, a desenvolver a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos. Esse aprendizado não acontece no sentido literal do ensino, mas sim na medida em que ela vivência papéis e situações que a desafiam a pensar, lembrar e organizar sua conduta de forma intencional. O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois leva a criança a realizar ações que estão além do seu comportamento habitual.”

Essa concepção destaca o brincar como experiência cultural e pedagógica, em oposição à ideia de que brincar seria uma atividade espontânea, desvinculada de implicações formativas. Gilles Brougère (2001), ao tratar do brinquedo em sua dimensão simbólica, afirma que ele integra práticas culturais que conferem sentido à experiência lúdica. O brinquedo, portanto, é também um artefato

cultural carregado de significados históricos e sociais, sendo, ao mesmo tempo, um objeto de expressão e de inserção no mundo.

A educadora e pesquisadora Tizuko Kishimoto (1994) também defende que o brincar constitui-se como linguagem, na medida em que permite à criança comunicar-se por meio de símbolos, gestos e representações. Em seu trabalho, ela ressalta que o brincar articula pensamento e emoção, individualidade e coletividade, sendo espaço privilegiado para o exercício da autonomia e da elaboração simbólica da realidade. Ao explorar diferentes teorias do brincar, Kishimoto (1994, p. 17) afirma:

> "Brincar é forma de comunicação e representação. É linguagem que possibilita à criança expressar o que vive e sente, criando um universo onde seus desejos, angústias e alegrias encontram lugar para se manifestar. Ao brincar, a criança interage consigo, com o outro e com o mundo, revelando modos próprios de pensar e sentir, que nem sempre cabem na linguagem verbal adulta. Nesse sentido, é preciso reconhecer o brincar como uma linguagem legítima e estruturante da infância."

Com base nessa compreensão, torna-se evidente que o brincar deve ocupar lugar central no cotidiano da educação infantil. Não se trata de introduzir atividades lúdicas como complementares à instrução formal, mas de reorganizar as práticas pedagógicas a partir da valorização do lúdico como eixo articulador da aprendizagem. Donald Winnicott (1975), ao discutir a importância do brincar para o amadurecimento psíquico, destaca que a brincadeira possibilita à criança elaborar experiências emocionais, experimentar limites e desenvolver confiança em si mesma. Para o autor, o brincar é expressão de saúde e condição essencial para o desenvolvimento emocional.

A esse respeito, Winnicott (1975, p. 69) argumenta:

> "É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto, enquanto está em processo criativo, encontra-se com o seu eu verdadeiro, e por meio dessa experiência descobre que a vida é digna de ser vivida. O brincar é uma atividade fundamental, pois permite que o indivíduo se relacione com a realidade de modo pessoal e significativo. Sem o brincar, há um empobrecimento da existência, e o processo de simbolização – fundamental para a saúde mental – fica comprometido."

Ao compreender o brincar como atividade simbólica, expressiva e relacional, amplia-se a compreensão da criança como sujeito ativo de sua aprendizagem. O ato de brincar permite que a criança se reconecte com elementos internos de sua subjetividade, elabore conflitos, simule situações sociais e atribua novos sentidos à realidade. Como destaca Fonseca (2019), a linguagem do brincar oferece condições para que a criança desenvolva capacidades emocionais, cognitivas e motoras de forma integrada, em um processo espontâneo, porém profundamente estruturante.

Além disso, o brincar possibilita a experimentação de papéis sociais e a construção de narrativas próprias, por meio das quais a criança compreende e ressignifica os acontecimentos do mundo adulto. É no espaço lúdico que ela experimenta a autonomia, a cooperação e a resolução de conflitos, exercitando habilidades que serão fundamentais em sua vida social. Lopes (2014), ao tratar do brincar como experiência cultural e pedagógica, ressalta que a brincadeira é prática mediadora entre o mundo infantil e o mundo social. A autora destaca que:

> "Ao brincar, a criança reorganiza a experiência que tem do mundo, cria versões simbólicas de sua vivência e elabora sentidos que extrapolam a literalidade. A brincadeira é o lugar da invenção, da experimentação e da mediação entre cultura e subjetividade. Reconhecer o brincar

> como linguagem significa reconhecer que é por meio dele que a criança se comunica, aprende e se constitui como sujeito" (LOPES, 2014, p. 45).

Essa visão sustenta que o brincar deve ser promovido de forma intencional e qualificada na educação infantil, com ambientes ricos em possibilidades expressivas, materiais diversificados e tempos dedicados à escuta e à observação do lúdico. Isso implica em repensar as práticas pedagógicas, os currículos e os espaços escolares, para que se tornem verdadeiramente acolhedores às expressões infantis. Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o brincar deve ser reconhecido como eixo estruturante da educação infantil, pois promove aprendizagens significativas e integra os campos de experiência propostos no documento.

Portanto, ao considerar o brincar como linguagem própria da infância, reconhece-se sua centralidade nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. O brincar é, simultaneamente, expressão estética, instrumento cognitivo e prática social, por meio da qual a criança se apropria da cultura e se constitui como sujeito histórico. Nesse sentido, promover o brincar na educação infantil é promover também o direito à infância, à imaginação, à liberdade e ao desenvolvimento integral.

O PAPEL DO BRINQUEDO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIOEMOCIONAL

O brinquedo é mais do que um objeto de entretenimento: trata-se de uma ferramenta essencial no processo de desenvolvimento integral da criança. Ao interagir com brinquedos, a criança exerce sua capacidade de simbolização, ativa funções cognitivas superiores e desenvolve competências emocionais e sociais fundamentais para a sua formação. O brinquedo, nesse sentido, deve ser compreendido como um mediador entre a criança e o mundo, capaz de favorecer aprendizagens significativas por meio da ação, da exploração e da imaginação. Ambientes educativos que valorizam a presença do brinquedo e sua intencionalidade pedagógica contribuem para experiências que envolvem a mente, o corpo e as emoções de forma integrada.

Do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, Jean Piaget (2007) destaca a importância do brinquedo como expressão das estruturas cognitivas da criança em cada estágio de sua formação. Para ele, o brincar simbólico é uma atividade de assimilação, por meio da qual a criança reconstrói a realidade a partir de seus esquemas mentais. Nesse processo, ela organiza seu pensamento, constrói noções de causalidade, tempo, espaço e lógica. Piaget (2007, p. 182) argumenta:

> "O jogo simbólico, em que a criança simula situações vividas ou imaginadas, permite a assimilação da realidade às estruturas cognitivas já constituídas. Essa atividade, ainda que aparentemente despretensiosa, tem valor formativo profundo, pois possibilita que a criança compreenda relações, experimente hipóteses e sistematize informações. É por meio do brinquedo que a criança aprende a conhecer o mundo segundo suas próprias estruturas mentais."

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, Vygotsky (2003) amplia essa concepção ao enfatizar o papel do brinquedo como ferramenta de mediação entre os contextos sociais e o desenvolvimento das funções superiores. Para o autor, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, isto é, um espaço em que a criança realiza ações que ainda não domina

plenamente, mas que são possíveis com o apoio de mediadores (adultos ou pares mais experientes). Nesse cenário, o brinquedo deixa de ser apenas uma expressão do desenvolvimento já alcançado para tornar-se instrumento que impulsiona novas aquisições.

A dimensão socioemocional do brinquedo também é amplamente reconhecida. Ao brincar, a criança elabora sentimentos, simboliza conflitos e aprende a lidar com frustrações e limites. Brinquedos de regras, por exemplo, favorecem a internalização de normas, o autocontrole e a capacidade de negociação. Em jogos cooperativos, a criança aprende a partilhar, ouvir o outro e construir soluções conjuntas. Assim, o brinquedo se torna um espaço de experimentação ética e emocional. Como afirmam Silva e Godoi (2020), o brinquedo promove vivências que transcendem o domínio do conhecimento formal, tocando as dimensões mais sensíveis e subjetivas da formação infantil.

A pesquisadora Maria Célia Moraes (2015), em estudo fundamentado na psicologia histórico-cultural, enfatiza a importância da brincadeira orientada pedagogicamente. A autora argumenta que a qualidade da interação com o brinquedo depende da mediação dos adultos e da riqueza dos estímulos oferecidos. Ela escreve:

“O brinquedo não atua por si só, mas em função das interações que se estabelecem a partir dele. Quando o adulto propõe brincadeiras significativas e desafia a criança com perguntas, materiais e contextos simbólicos, promove o desenvolvimento da linguagem, da atenção, da memória e da capacidade de abstração. O brinquedo, nesse sentido, é dispositivo relacional e cognitivo, que integra cultura e subjetividade” (MORAES, 2015, p. 69).

Essa visão é corroborada por Kishimoto (2011), que analisa a história das ideias pedagógicas sobre o brinquedo e demonstra que sua valorização enquanto recurso educativo é relativamente recente. Durante séculos, o brinquedo foi considerado objeto de distração ou até mesmo de desperdício de tempo. Apenas a partir do século XX, com os estudos de Froebel, Montessori e outros, passou-se a reconhecer sua função pedagógica. A autora destaca que, mesmo atualmente, o brinquedo ainda enfrenta resistência em muitos ambientes escolares, sendo muitas vezes relegado a momentos “livres”, desconectados dos objetivos educativos.

O brinquedo deve ser compreendido como recurso intencional, vinculado a práticas educativas que respeitem o tempo da infância e favoreçam o desenvolvimento pleno da criança. Ao considerar os brinquedos tradicionais, como bonecas, carrinhos, blocos e jogos de tabuleiro, bem como os brinquedos estruturados e pedagógicos, percebe-se que todos podem desempenhar função significativa, desde que contextualizados e mediadores de aprendizagens. O educador, portanto, tem papel fundamental na seleção dos brinquedos, na organização do espaço e na proposição de atividades que respeitem as características e necessidades das crianças.

A historicidade do brincar e dos brinquedos também precisa ser considerada. Ariès (1981) demonstrou que, até os séculos XVII e XVIII, não havia uma clara distinção entre o mundo das crianças e o dos adultos. O brinquedo, como categoria cultural, é uma construção social, que acompanha o processo de invenção da infância. Hoje, em contextos marcados pela tecnologia e pela

aceleração do tempo, o brinquedo assume novas formas e desafios. Por isso, é essencial que o uso de brinquedos digitais, por exemplo, seja objeto de reflexão crítica, equilibrando inovação com preservação das experiências sensoriais, motoras e simbólicas.

Os brinquedos contemporâneos, ao mesmo tempo em que oferecem múltiplas possibilidades de interação, também podem promover passividade e consumo, caso não sejam mediadas com intencionalidade. A presença de brinquedos comerciais, altamente roteirizados, pode limitar a imaginação infantil, substituindo a criação pela repetição de comandos. Nesse contexto, a atuação docente é indispensável para estimular a apropriação criativa dos materiais e promover contextos significativos de aprendizagem.

Ademais, é importante destacar que o acesso a brinquedos e ambientes estimulantes ainda é desigual no Brasil. Crianças em situação de vulnerabilidade social enfrentam dificuldades em vivenciar experiências lúdicas que favoreçam seu desenvolvimento pleno. A política pública, nesse sentido, deve garantir espaços adequados, formações docentes específicas e materiais lúdicos acessíveis, como forma de promover o direito à infância em sua integralidade.

Assim, compreender o brinquedo como instrumento pedagógico e promotor de desenvolvimento cognitivo e socioemocional exige superar visões utilitaristas e reconhecer sua potência formadora. O brinquedo deve ser valorizado como linguagem que permite à criança organizar o pensamento, expressar sentimentos, simbolizar experiências e construir conhecimentos. Cabe à escola e aos educadores ressignificar o lugar do brinquedo no cotidiano pedagógico, reconhecendo que, ao brincar, a criança pensa, sente, aprende e se constitui como sujeito ativo de sua história.

BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIRETRIZES CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O brincar, enquanto direito da criança, está consagrado nas políticas educacionais brasileiras voltadas à Educação Infantil, especialmente nas **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Ambos os documentos reconhecem o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas e o colocam no centro do currículo, não como atividade acessória, mas como linguagem e forma legítima de aprender, expressar-se e interagir com o mundo.

As DCNEI (BRASIL, 2009) afirmam categoricamente que “as instituições de Educação Infantil devem garantir condições e recursos para que as crianças possam brincar, expressar-se, comunicar-se, movimentar-se, conviver, explorar, conhecer-se e construir sua identidade pessoal e coletiva” (BRASIL, 2009, p. 14). A presença do brincar como eixo estruturador das experiências da criança pequena responde a um entendimento de infância como etapa da vida dotada de especificidades e direitos, inclusive o direito ao tempo livre e à imaginação.

Na BNCC (BRASIL, 2017), o brincar está incorporado entre os **campos de experiência** e considerado como uma das práticas pedagógicas essenciais. O documento valoriza o protagonismo

da criança e propõe uma abordagem que considera o corpo, a emoção, a linguagem e as múltiplas formas de expressão como fundamentos do processo educativo. O brincar, nesse contexto, é compreendido como prática que articula os campos do “Eu, o outro e o nós” e do “Corpo, gestos e movimentos”, favorecendo a constituição da identidade, da autonomia e das competências socioemocionais.

Contudo, há um descompasso entre o que preveem os documentos normativos e o que se observa na realidade cotidiana das instituições. Segundo Mielniczuk (2021), o brincar nas escolas infantis muitas vezes é tratado de forma marginalizada, sendo relegado a momentos informais, supervisionados por auxiliares ou utilizados como estratégia de contenção de comportamentos. Em sua pesquisa etnográfica, a autora observa que:

> “Apesar dos avanços normativos que reconhecem o brincar como linguagem da infância, ainda persiste no cotidiano escolar uma racionalidade produtivista, que valoriza o conteúdo formal, a antecipação da escolarização e o controle disciplinar em detrimento das experiências livres e criativas da criança. O brincar, quando existe, é frequentemente monitorado e dirigido, perdendo sua potência simbólica e formativa” (MIELNICZUK, 2021, p. 221).

Esses dados revelam que a presença do brincar nos documentos oficiais não é garantia de sua efetivação na prática pedagógica. Diversos fatores contribuem para essa lacuna, como a formação inadequada dos profissionais, a pressão por resultados mensuráveis, a arquitetura dos espaços escolares e a concepção adultocêntrica de infância que ainda permeia muitas práticas educativas. Como observa Oliveira (2012), para que o brincar assuma de fato uma dimensão pedagógica, é necessário compreendê-lo não como contraponto à aprendizagem, mas como forma legítima de construir saberes, interagir com o meio e desenvolver-se integralmente.

A pesquisadora Sonia Kramer (1993), ao analisar a política educacional brasileira para a primeira infância, denuncia o que chama de “a arte do disfarce”: políticas que aparentemente reconhecem o brincar e a especificidade da infância, mas que, na prática, reforçam lógicas de antecipação escolar e disciplinamento. Em suas palavras:

> “A política do pré-escolar no Brasil é marcada por uma contradição: ao mesmo tempo em que adota um discurso progressista, que valoriza o brincar, a ludicidade e a criatividade, implementa práticas que negam esses princípios. O brincar se torna, assim, uma espécie de verniz pedagógico que encobre rotinas rígidas, tempos controlados e currículos padronizados” (KRAMER, 1993, p. 77).

Dessa forma, é fundamental que a formação docente promova uma compreensão crítica e sensível do brincar como prática educativa. Isso implica não apenas conhecer as diretrizes legais, mas também desenvolver a capacidade de observar, escutar e interpretar os gestos, os jogos e os símbolos com os quais a criança se comunica. Campos et al. (2011), ao investigarem os indicadores de qualidade na educação infantil no município de São Paulo, destacam que a presença do brincar está diretamente relacionada à qualidade dos vínculos estabelecidos entre adultos e crianças, à organização dos espaços e à intencionalidade pedagógica.

A pesquisa coordenada por Campos et al. (2011, p. 64) afirma que:

> “A qualidade da educação infantil está vinculada à escuta sensível da criança e à valorização das experiências lúdicas. O brincar precisa ser reconhecido como direito e como prática pedagógica intencional, e não como tempo ocioso ou apenas recreação. Isso exige

> planejamento, reflexão e, sobretudo, disponibilidade afetiva por parte dos educadores, além de ambientes organizados para favorecer a livre exploração, o faz-de-conta, os jogos simbólicos e as interações entre pares."

Outro aspecto importante diz respeito à organização dos **espaços e tempos escolares**. Muitas vezes, as salas de aula ainda reproduzem modelos escolares tradicionais, com carteiras enfileiradas, atividades dirigidas e pouca liberdade de movimento. Tais arranjos espaciais inibem a experimentação, a descoberta e o brincar espontâneo. Para garantir o direito ao brincar, é necessário repensar a arquitetura escolar, incorporar espaços abertos, ateliês de criação, brinquedotecas e materiais não estruturados, que favoreçam a criatividade e a autonomia.

A superação dos obstáculos à efetivação do brincar como eixo do currículo depende também de políticas públicas comprometidas com a infância. Investimentos em formação continuada, valorização profissional, redução da proporção adulto/criança e ampliação do tempo dedicado às atividades lúdicas são medidas indispensáveis para transformar as diretrizes em realidade. O brincar não é um luxo, mas um direito inalienável da criança e condição para o exercício pleno da cidadania desde os primeiros anos de vida.

Conforme previsto nas DCNEI e reafirmado pela BNCC, brincar deve ser o modo de ser, estar e aprender da criança pequena. Isso implica assumir o compromisso ético e pedagógico de respeitar os tempos da infância, escutar as múltiplas linguagens infantis e construir práticas educativas centradas na curiosidade, na imaginação e na liberdade criadora. O brincar não é um adendo ao currículo: é a própria expressão da infância em sua potência formativa e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teórico teve como objetivo discutir o brincar e o brinquedo na educação infantil a partir de três eixos principais: o brincar como linguagem da infância, o papel do brinquedo no desenvolvimento cognitivo e socioemocional, e as diretrizes curriculares e práticas pedagógicas que norteiam sua presença na educação formal. A partir de um diálogo com autores clássicos e contemporâneos, foi possível demonstrar que o brincar é uma prática essencial da infância, tanto do ponto de vista do desenvolvimento humano quanto das políticas públicas educacionais.

No primeiro eixo, compreendeu-se que o brincar constitui-se como uma linguagem própria da infância. Trata-se de um modo específico de expressão, comunicação e elaboração simbólica do mundo, por meio do qual a criança organiza suas experiências, interage com o outro e constrói sua subjetividade. O brincar não é uma atividade acessória, mas central no processo de desenvolvimento infantil, articulando pensamento, emoção, imaginação e socialização. Fundamentado em Vygotsky, Winnicott, Brougère e Kishimoto, o estudo demonstrou que o brincar é um fenômeno cultural, relacional e constitutivo do sujeito, cuja ausência compromete a saúde psíquica, a criatividade e a aprendizagem.

No segundo eixo, explorou-se o brinquedo como instrumento pedagógico e promotor do desenvolvimento integral. A partir das contribuições de Piaget, Vygotsky e Kishimoto, destacou-se que o brinquedo, ao mediar ações lúdicas e interações sociais, estimula o pensamento lógico, a construção de noções espaciais e temporais, o autocontrole, a empatia e a resolução de conflitos. Além de favorecer o desenvolvimento cognitivo, o brinquedo tem papel fundamental na formação ética e emocional da criança. A qualidade das interações, a mediação do adulto e a intencionalidade pedagógica foram identificadas como fatores determinantes para a eficácia do brinquedo como recurso educativo. Destacou-se, ainda, a necessidade de valorizar tanto os brinquedos tradicionais quanto os estruturados, respeitando as culturas infantis e os contextos sociais.

No terceiro eixo, investigaram-se os marcos legais que sustentam o brincar como direito da criança e princípio pedagógico da educação infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) foram analisadas como documentos que reconhecem o brincar como eixo estruturante do currículo. Apesar dos avanços normativos, a literatura revela uma distância entre o que está previsto nas políticas públicas e o que ocorre nas práticas pedagógicas cotidianas. Estudos de Mielniczuk, Oliveira, Kramer e Campos demonstram que o brincar ainda é frequentemente subordinado a lógicas escolares adultocêntricas, com pouco tempo destinado ao lúdico, espaços inadequados e educadores despreparados para reconhecer o valor formativo das brincadeiras.

A análise realizada permite afirmar que o brincar não pode ser compreendido apenas como forma de entretenimento, mas como experiência formativa, ética e estética. Ao brincar, a criança recria o mundo, assume papéis, explora possibilidades e elabora simbolicamente os desafios de sua existência. É nesse espaço lúdico que se desenvolvem habilidades fundamentais à vida em sociedade, como a cooperação, o respeito, a criatividade e a resiliência. O brinquedo, nesse contexto, atua como dispositivo mediador da aprendizagem e da constituição do sujeito.

Contudo, a efetivação do brincar como direito e como prática pedagógica qualificada depende de condições objetivas e subjetivas. Exige-se formação continuada dos profissionais da educação, planejamento curricular coerente com a infância, ambientes escolares acolhedores e materiais lúdicos acessíveis e diversificados. Além disso, políticas públicas comprometidas com a infância devem garantir recursos, tempo e infraestrutura que favoreçam o livre brincar. A superação de práticas escolares centradas na antecipação da alfabetização e no controle disciplinar é um desafio urgente para que a criança seja reconhecida como sujeito de direitos e de cultura.

Reafirma-se, assim, que brincar é um modo de ser no mundo e deve ser respeitado como tal. O compromisso ético da escola com a infância implica escutar a criança, valorizar suas expressões, respeitar seus tempos e favorecer sua autonomia. O brincar deve estar presente não apenas como atividade didática, mas como dimensão fundante do cotidiano escolar. É preciso resistir à instrumentalização do lúdico e reconhecer seu valor intrínseco, como direito e como potência formativa.

Em suma, o presente estudo contribui para o fortalecimento de uma concepção pedagógica que reconhece o brincar como experiência fundante da infância. Ao defender o brincar como linguagem, o brinquedo como mediação e a política pública como garantidora desse direito, aponta-se para a necessidade de uma educação infantil comprometida com a dignidade da criança, com a pluralidade das infâncias e com a construção de uma sociedade mais sensível, inclusiva e democrática. Pesquisas futuras poderão ampliar essa discussão a partir de investigações empíricas em contextos escolares diversos, contribuindo para a elaboração de práticas mais coerentes com os direitos da criança e com os princípios da pedagogia do brincar.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

CAMPOS, Maria Malta et al. **A qualidade na educação infantil: um estudo sobre o Programa de Avaliação da Educação Infantil do Município de São Paulo**. São Paulo: Moderna, 2011.

FONSECA, Denise C. **A linguagem do brincar: aspectos psicológicos e pedagógicos**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko M. **História das ideias pedagógicas sobre o brinquedo**. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1993.

LOPES, Rita Coelho. **O brincar como experiência cultural e pedagógica**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, 2014.

MIELNICZUK, Luciana. **Brincar na escola: entre as políticas públicas e a prática cotidiana**. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 2, 2021.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **O brinquedo e o desenvolvimento na infância: aportes da psicologia histórico-cultural**. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 15, n. 1, 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

SILVA, Claudia Regina da; GODOI, Fabiana Oliveira de. **O brinquedo como ferramenta de aprendizagem e socialização**. *Revista Científica de Educação*, v. 13, n. 2, 2020.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

JOGOS E BRINCADEIRAS

GAMES AND PLAY

NATÁLIA POSO COSTA
Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do SUL – UNICSUL (2007); Pós Graduada em Tecnologias Digitais e Inovação na Educação pela Universidade Cruzeiro do SUL – UNICSUL (2023); Professora de Educação Infantil no CEI Padre Matias Bonar Gonzalez e Lotação DRE Penha – Serviços Técnicos Educacionais ambos na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Os jogos e brincadeiras desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil, contribuindo para o aprendizado, a socialização e o crescimento emocional e motor das crianças. Ao longo da história, essas atividades evoluíram, passando das brincadeiras tradicionais para os jogos digitais, o que trouxe novos desafios e oportunidades. A relação entre jogos e educação mostra como o lúdico pode tornar o ensino mais dinâmico e eficaz, enquanto a distinção entre jogos cooperativos e competitivos destaca diferentes benefícios para o desenvolvimento infantil. Além disso, o papel dos pais e educadores é essencial para garantir que as crianças tenham acesso a um ambiente equilibrado, no qual o brincar seja incentivado de forma saudável. Diante disso, valorizar e preservar os jogos e brincadeiras é essencial para promover o desenvolvimento integral das crianças, garantindo sua criatividade, socialização e bem-estar.

Palavras-chave: Brincadeiras; Desenvolvimento infantil; Ludicidade; Jogos.

ABSTRACT

Games and play play a fundamental role in child development, contributing to learning, socialization, and the emotional and motor growth of children. Throughout history, these activities have evolved from traditional games to digital games, which has brought new challenges and opportunities. The relationship between games and education shows how playfulness can make teaching more dynamic and effective, while the distinction between cooperative and competitive games highlights different benefits for child development. In addition, the role of parents and educators is essential to ensure that children have access to a balanced environment, in which play is encouraged in a healthy way. In view of this, valuing and preserving games and play is essential to promote the integral development of children, ensuring their creativity, socialization, and well-being.

Keywords: Games; Child development; Playfulness; Games.

INTRODUÇÃO

Os jogos e brincadeiras fazem parte da cultura humana desde os tempos mais remotos, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças. Por meio do brincar, os pequenos exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem habilidades motoras, aprendem a se comunicar, a trabalhar em equipe e a resolver problemas. Além disso, as brincadeiras tradicionais refletem a identidade cultural de diferentes povos, transmitindo valores e costumes de geração em geração.

Com o avanço da tecnologia, os jogos passaram por transformações significativas, incorporando elementos digitais e expandindo suas possibilidades. No entanto, a valorização das brincadeiras tradicionais ainda se faz necessária para garantir experiências enriquecedoras que promovam a socialização e o aprendizado de forma lúdica.

Diante disso, este artigo busca explorar a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil, analisando seus benefícios, suas variações ao longo do tempo e seu papel na educação e na formação social das crianças.

A HISTÓRIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

Os jogos e brincadeiras acompanham a humanidade desde os tempos mais remotos, sendo uma forma natural de expressão e aprendizado. Desde as primeiras civilizações, brincar era uma atividade essencial para o desenvolvimento das crianças e, muitas vezes, também para os adultos.

Na Antiguidade, sociedades como as egípcias, gregas e romanas já possuíam jogos e

brincadeiras estruturadas. Os egípcios, por exemplo, praticavam o Senet, um jogo de tabuleiro que envolve estratégia e sorte. Na Grécia Antiga, as crianças brincavam com piões, bolas e bonecos de argila, enquanto em Roma, os jogos eram usados não apenas para entretenimento, mas também como forma de treinamento militar, como a luta de espadas de madeira.

Durante a Idade Média, os jogos e brincadeiras continuaram a evoluir, muitas vezes influenciados por tradições populares e pela cultura local. Muitas brincadeiras tradicionais que conhecemos hoje, como amarelinha e esconde-esconde, têm suas origens nesse período, sendo passadas de geração em geração.

Com a Revolução Industrial e a urbanização, o espaço para brincadeiras ao ar livre diminuiu, mas surgiram novos brinquedos, como bonecas de porcelana, carrinhos e quebra-cabeças. No século XX, a produção em massa de brinquedos permitiu que mais crianças tivessem acesso a jogos de tabuleiro, como xadrez e dominó, além de novas formas de lazer, como os parques de diversão.

A partir da segunda metade do século XX, a tecnologia começou a influenciar diretamente os jogos e brincadeiras. Os videogames ganharam popularidade, transformando a maneira como as pessoas jogavam e interagiam. Apesar disso, muitas brincadeiras tradicionais ainda resistem e continuam sendo fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Atualmente, os jogos e brincadeiras se diversificaram ainda mais, combinando elementos físicos e digitais. Mesmo com as novas tecnologias, o ato de brincar continua sendo uma parte essencial da infância e da cultura, promovendo aprendizado, socialização e diversão ao longo da história da humanidade.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Segundo Kishimoto (2001) os jogos e brincadeiras desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil, contribuindo para o crescimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças. Brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas também uma atividade essencial para o aprendizado e a construção de habilidades que serão utilizadas ao longo da vida.

No aspecto cognitivo, as brincadeiras estimulam a criatividade, a imaginação e o raciocínio lógico. Jogos que envolvem desafios, regras e estratégias ajudam no desenvolvimento da atenção, da memória e da capacidade de resolver problemas. Além disso, brincadeiras simbólicas, como faz de conta, permitem que as crianças experimentem diferentes papéis e ampliem seu entendimento

sobre o mundo ao seu redor.

No campo emocional, os jogos e brincadeiras auxiliam na expressão e no controle das emoções. Através do brincar, a criança aprende a lidar com frustrações, desenvolver a paciência e a persistência, além de construir sua identidade e autoestima. Jogos cooperativos, por exemplo, ensinam a importância da colaboração, enquanto os competitivos ajudam a lidar com vitórias e derrotas de maneira saudável.

O desenvolvimento social também é amplamente beneficiado pelas brincadeiras. Ao interagir com outras crianças, os pequenos aprendem sobre respeito, empatia, cooperação e comunicação. O brincar em grupo permite que eles pratiquem regras de convivência, resolvam conflitos e desenvolvam habilidades sociais que serão fundamentais na vida adulta.

Além disso, os jogos e brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento motor. Atividades que envolvem correr, pular e equilibrar-se fortalecem a coordenação motora grossa, enquanto brincadeiras com objetos pequenos, como encaixar peças ou desenhar, estimulam a coordenação motora fina.

> “Os jogos e brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, pois estimulam a criatividade, a cooperação e a resolução de problemas.” (PIAGET, 1971, p.48).

Diante disso, é fundamental que pais, educadores e a sociedade em geral incentivem o brincar, garantindo espaços e oportunidades para que as crianças tenham uma infância saudável e enriquecedora. Os jogos e brincadeiras não são apenas um passatempo, mas sim um meio essencial para o aprendizado e o desenvolvimento pleno da criança.

JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS

Os jogos e brincadeiras tradicionais fazem parte do patrimônio cultural de diferentes povos e são transmitidos de geração em geração. Essas atividades lúdicas não só proporcionam diversão, mas também contribuem para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e motor das crianças. Além disso, muitas brincadeiras refletem aspectos da história e da identidade cultural de cada região.

Entre as brincadeiras tradicionais mais conhecidas estão a amarelinha, o esconde-esconde, a queimada, a ciranda e o pega-pega. Essas atividades estimulam a criatividade, a socialização e o trabalho em equipe, além de ajudarem no desenvolvimento da coordenação motora. Jogos como o pião, a bolinha de gude e o jogo de cinco marias exigem habilidade e precisão, incentivando o desenvolvimento da concentração e do raciocínio lógico.

Os jogos de tabuleiro e de cartas também fazem parte das tradições de muitas culturas. O xadrez, o jogo da velha e o dominó, por exemplo, são jogos que estimulam a estratégia e o pensamento crítico. Em algumas regiões, brincadeiras como a roda cantada e o boi de mamão preservam histórias e músicas populares, reforçando o valor da tradição oral.

Com o avanço da tecnologia e o crescimento dos jogos digitais, algumas brincadeiras tradicionais perderam espaço no cotidiano infantil. No entanto, é fundamental resgatar e valorizar essas atividades, pois elas promovem interações sociais diretas e estimulam o desenvolvimento integral das crianças.

Dessa forma, os jogos e brincadeiras tradicionais continuam sendo uma forma rica e significativa de aprendizado e lazer. Incentivar essas práticas é garantir que as novas gerações tenham acesso a um repertório cultural valioso, além de experiências lúdicas que favorecem o crescimento e a convivência saudável.

O IMPACTO DA TECNOLOGIA NOS JOGOS E BRINCADEIRAS

A tecnologia transformou profundamente a forma como as crianças brincam e interagem com os jogos. Se antes as brincadeiras aconteciam majoritariamente ao ar livre, com atividades que envolviam movimento e interação social direta, hoje os dispositivos eletrônicos, como smartphones, tablets e videogames, se tornaram uma parte significativa do universo lúdico infantil. Essa mudança trouxe benefícios, mas também desafios para o desenvolvimento das crianças.

Entre os aspectos positivos, a tecnologia ampliou as possibilidades de entretenimento e aprendizado. Jogos digitais podem estimular o raciocínio lógico, a criatividade e a coordenação motora, além de possibilitar interações com crianças de diferentes partes do mundo. Além disso, há jogos educativos que contribuem para o ensino de matemática, línguas e ciências de forma dinâmica e envolvente.

Por outro lado, o uso excessivo da tecnologia nos jogos pode gerar impactos negativos. O tempo prolongado em frente às telas pode reduzir as oportunidades de brincadeiras físicas e atividades ao ar livre, comprometendo o desenvolvimento motor e social das crianças. Além disso, a diminuição das interações presenciais pode afetar habilidades como empatia, comunicação e resolução de conflitos.

Outro ponto de atenção é a dependência de jogos eletrônicos, que pode levar ao sedentarismo e até a dificuldades de concentração. O desafio, portanto, está em equilibrar o uso da tecnologia com brincadeiras tradicionais, garantindo que a criança tenha uma infância diversificada e saudável.

Diante desse cenário, pais e educadores desempenham um papel fundamental ao orientar o uso da tecnologia de forma consciente. Estabelecer limites de tempo, incentivar jogos educativos e promover atividades presenciais são algumas estratégias para garantir que a tecnologia seja uma aliada, e não uma substituta.

Além disso, é importante estimular momentos de brincadeiras tradicionais, como jogos ao ar livre, esportes, atividades em grupo e interações familiares. Equilibrar o tempo entre jogos digitais e brincadeiras físicas permite que a criança explore diferentes formas de aprendizado e socialização, garantindo um desenvolvimento mais completo.

As escolas também podem contribuir para esse equilíbrio ao incorporar metodologias que combinam o uso da tecnologia com atividades lúdicas presenciais. Jogos educativos podem ser ferramentas valiosas quando utilizados de maneira planejada, complementando o ensino sem substituir as interações e experiências práticas.

Em suma, a tecnologia trouxe inovações e novas possibilidades para os jogos e brincadeiras, mas seu uso deve ser moderado e complementar às brincadeiras tradicionais. Garantir que as crianças tenham um ambiente equilibrado, onde possam se movimentar, interagir socialmente e explorar o mundo real, é essencial para um desenvolvimento saudável e enriquecedor.

A RELAÇÃO ENTRE JOGOS E EDUCAÇÃO

Os jogos desempenham um papel fundamental na educação, tornando o aprendizado mais dinâmico, envolvente e eficiente. Ao transformar o processo educacional em uma experiência lúdica, os jogos estimulam a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos, tornando o ensino mais acessível e prazeroso.

No contexto escolar, os jogos pedagógicos são amplamente utilizados para ensinar conteúdos de forma interativa. Jogos de tabuleiro, quebra-cabeças e desafios matemáticos ajudam a desenvolver habilidades cognitivas, como raciocínio lógico, resolução de problemas e memória. Já os jogos de linguagem estimulam a leitura, a escrita e a comunicação, facilitando a assimilação de novos conhecimentos.

Com o avanço da tecnologia, os jogos digitais passaram a desempenhar um papel ainda mais significativo na educação. Softwares educativos, simuladores e plataformas gamificadas permitem que os alunos aprendam no próprio ritmo, reforçando conteúdos de forma personalizada. Além disso, a gamificação – o uso de elementos de jogos em ambientes educacionais – tem sido adotada para aumentar o engajamento dos estudantes, tornando as aulas mais interativas e motivadoras.

> “A brincadeira é, ao mesmo tempo, um meio pelo qual a criança experimenta o mundo e uma forma essencial de aprendizagem.” (VYGOTSKY, 1998, p. 52).

Além dos benefícios cognitivos, os jogos também favorecem o desenvolvimento social e emocional. Jogos cooperativos ensinam valores como trabalho em equipe, respeito às regras e empatia, enquanto jogos competitivos, quando bem orientados, ajudam a lidar com desafios, frustrações e conquistas de maneira saudável.

Dessa forma, integrar jogos ao ambiente educacional não apenas facilita o aprendizado, mas também promove o desenvolvimento integral dos alunos. Quando usados de maneira planejada e equilibrada, os jogos se tornam uma ferramenta poderosa para tornar a educação mais eficaz, estimulante e acessível a todos.

JOGOS COOPERATIVOS E COMPETITIVOS

Os jogos podem ser classificados em duas grandes categorias: cooperativos e competitivos. Ambos desempenham um papel importante no desenvolvimento das crianças e jovens, estimulando habilidades cognitivas, sociais e emocionais de maneiras diferentes. Enquanto os jogos cooperativos incentivam o trabalho em equipe e a colaboração, os jogos competitivos promovem a superação de desafios e o desenvolvimento da resiliência.

Nos jogos cooperativos, os participantes trabalham juntos para alcançar um objetivo comum. Nesse tipo de jogo, a vitória não é individual, mas coletiva, e o foco está na colaboração e na construção de estratégias conjuntas. Exemplos de jogos cooperativos incluem brincadeiras como cabo de guerra, caça ao tesouro em grupo e alguns jogos de tabuleiro modernos que exigem interação entre os jogadores para vencer. Esse tipo de jogo desenvolve valores como empatia, solidariedade e comunicação, além de fortalecer os laços entre os participantes.

Já os jogos competitivos envolvem um objetivo no qual cada jogador ou equipe busca a vitória individualmente. Esportes, jogos de tabuleiro de xadrez e damas e competições de videogame são exemplos clássicos desse formato. A competição saudável pode ensinar lições importantes, como lidar com vitórias e derrotas, desenvolver estratégias e buscar a superação pessoal. No entanto, é fundamental que o espírito competitivo seja equilibrado, evitando excessos que possam gerar frustrações ou desentendimentos entre os jogadores.

Ambos os tipos de jogos têm seu valor e podem ser utilizados de forma complementar. Enquanto os jogos cooperativos ensinam a importância da união e do respeito mútuo, os jogos competitivos incentivam o crescimento individual e a tomada de decisões estratégicas. O mais importante é garantir que a experiência do jogo seja positiva, promovendo o aprendizado e o desenvolvimento das crianças de maneira saudável e equilibrada.

O PAPEL DOS PAIS E EDUCADORES NO ESTÍMULO AO BRINCAR

O brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, contribuindo para o crescimento cognitivo, social, emocional e motor da criança. Nesse contexto, pais e educadores desempenham um papel fundamental ao criar um ambiente favorável e incentivar brincadeiras que estimulem a criatividade, a socialização e o aprendizado.

Os pais são os primeiros mediadores do brincar na vida da criança. Ao oferecer tempo, espaço e materiais adequados para as brincadeiras, eles permitem que seus filhos explorem o mundo ao seu redor de forma segura e enriquecedora. Além disso, brincar junto com as crianças fortalece os laços familiares e transmite valores importantes, como cooperação, respeito e paciência. Também é essencial equilibrar o uso da tecnologia, incentivando brincadeiras tradicionais e ao ar livre, que promovem o movimento e a interação social.

No ambiente escolar, os educadores desempenham um papel crucial ao incorporar brincadeiras no processo de ensino. Jogos pedagógicos, atividades lúdicas e dinâmicas em grupo tornam o aprendizado mais prazeroso e eficaz. Além disso, ao valorizar o brincar como uma ferramenta de desenvolvimento, os professores ajudam a estimular a criatividade, a resolução de problemas e o trabalho em equipe.

Para que o brincar seja efetivo, é importante que pais e educadores respeitem a autonomia da criança, permitindo que ela escolha suas brincadeiras e explore diferentes formas de se divertir. Criar um ambiente seguro, livre de pressões e com estímulos variados é essencial para que o brincar cumpra seu papel no desenvolvimento infantil.

Dessa forma, ao reconhecer a importância do brincar e incentivar sua prática no dia a dia, pais e educadores contribuem para o crescimento saudável e equilibrado das crianças, garantindo que elas aproveitem plenamente essa fase essencial da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos e brincadeiras são elementos essenciais no desenvolvimento infantil, proporcionando aprendizado, socialização e bem-estar. Desde as brincadeiras tradicionais até os jogos digitais, todas as formas de jogo desempenham um papel fundamental na construção das habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras das crianças.

A evolução dos jogos ao longo da história demonstra sua importância cultural e educacional. Embora a tecnologia tenha transformado a maneira como as crianças brincam, é fundamental equilibrar o uso de dispositivos eletrônicos com brincadeiras tradicionais que incentivem a criatividade, o movimento e a interação social.

Além disso, a relação entre jogos e educação reforça a necessidade de incorporar o lúdico ao ensino, tornando o aprendizado mais dinâmico e acessível. Tanto os jogos cooperativos quanto os competitivos trazem benefícios valiosos, desde o desenvolvimento do espírito de equipe até a resiliência diante de desafios.

Diante desse cenário, o papel dos pais e educadores é crucial para estimular o brincar de forma saudável e enriquecedora. Garantir que as crianças tenham tempo, espaço e incentivo para brincar é um compromisso essencial para seu crescimento e felicidade.

Portanto, preservar e valorizar os jogos e brincadeiras é garantir que as futuras gerações tenham um desenvolvimento integral, respeitando sua criatividade, sociabilidade e aprendizado, e mantendo viva a essência da infância.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. P. **Ludicidade e aprendizagem: O papel do jogo na educação.** Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Ministério da Educação, 2017.

CUNHA, N. B. **A importância do brincar no desenvolvimento infantil.** São Paulo: Editora Educação, 2001.

KISHIMOTO. Jogos Infantis: **O jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RAMALHO, J. A. **Brincar e aprender: A construção do conhecimento na infância.** Belo Horizonte: FTD, 2000.

SANTOS, M. L. **Jogos e brincadeiras na educação infantil.** Rio de Janeiro: Educar, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A FOTOSSÍNTESE COMO TEMA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DE CIÊNCIAS

PHOTOSYNTHESIS AS AN INTERDISCIPLINARY THEME IN SCIENCE TEACHING

NEIDE GERTRUDES DE AZEVEDO MACEDO
Graduação em Pedagogia pela Universidade Brás Cubas com habilitações para o magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Administração Escolar (2003); Professora de Educação Infantil – CEI CEU ÁGUA AZUL.

RESUMO

No que tange, os processos biológicos, a fotossíntese destaca-se por promover a dinâmica das relações ecológicas e ciclo do carbono. Desta forma, O objetivo deste estudo é discutir estratégias pedagógicas para o ensino da fotossíntese, enfatizando a importância da interdisciplinaridade e da contextualização no ensino de Ciências. Este estudo é uma revisão bibliográfica. Neste interim, pesquisas voltadas ao conhecimento sobre a interação entre fotossíntese e meio ambiente podem fornecer subsídios para estratégias de conservação da biodiversidade e equilíbrio ecológico.

Palavras-chave: Fotossíntese; Fixação de Carbono; Ciclo de Calvin; Fitormônios.

ABSTRACT

With regard to biological processes, photosynthesis stands out for promoting the dynamics of ecological relationships and the carbon cycle. Thus, the objective of this study is to discuss pedagogical strategies for teaching photosynthesis, emphasizing the importance of interdisciplinarity and contextualization in Science teaching. This study is a bibliographic review. In the meantime, research focused on knowledge about the interaction between photosynthesis and the environment can provide subsidies for strategies for biodiversity conservation and ecological balance.

Keywords: Photosynthesis; Carbon Fixation; Calvin Cycle; Phytohormones.

INTRODUÇÃO

Na formação dos estudantes, o ensino de Ciências tem papel crucial, especialmente acerca da compreensão de processos biológicos que explicam a vida na Terra. No que tange, os processos biológicos, a fotossíntese destaca-se por promover a dinâmica das relações ecológicas e ciclo do carbono. Desta forma, O objetivo deste estudo é discutir estratégias pedagógicas para o ensino da fotossíntese, enfatizando a importância da interdisciplinaridade e da contextualização no ensino de Ciências. Este estudo é uma revisão bibliográfica.

DESENVOLVIMENTO

A s plantas verdes, algas e cianobactérias usam água. aproveitam a energia do sol e coletam dióxido de carbono para crescer. Esse processo é chamado fotossíntese, termo derivado do grego *phos*, "luz", e *sunthesis*, "unir" O resíduo da fotossíntese é o oxigênio, liberado pelas plantas na atmosfera (HILL, 2019).

Os organismos fotossintéticos são chamados fotoautótrofos porque usam a energia da luz para criar moléculas orgânicas a partir de matéria inorgânica em especial dióxido de carbono e água. As moléculas orgânicas são açúcares, usados como alimento. As plantas também obtêm nutrientes de rochas desgastadas e plantas e animais decompostos no solo (TAIZ, 2015).

Os fotoautótrofos são a base de toda a cadeia alimentar, em que a energia flui de um organismo a outro por meio da alimentação. As plantas e outros fotoautótrofos alimentam quase todos os organismos não fotossintéticos do planeta. Todos os organismos que pastam fotoautótrofos diretamente são herbívoros, animais que comem herbívoros ou seus predadores imediatos indiretamente consomem fotoautótrofos. Sem as plantas realizando a fotossíntese, a vida como a conhecemos não existiria porém, só no século XVII os cientistas começaram a investigar como as plantas suprem seu crescimento (STERN, 2018).

No início dos anos 1600, o médico e químico holandês-belga Jan Baptista van Helmont inspirou-se no estudioso alemão Nicolau de Cusa para fazer um experimento, buscando testar a ideia aceita na época de que a planta cresce e ganha massa a partir do solo onde é plantada. Helmont pesou e plantou um salgueiro pequeno, de 2,2 kg, em um vaso grande com 91 kg de solo cuidadosamente pesado. Após regá-la com constância por cinco anos, Helmont pesou a árvore e o solo de novo. O salgueiro tinha ganhado 74 kg e o solo perdera só 57g. Helmont concluiu que as plantas precisam apenas de água, não solo, para crescer e ganhar massa, ou seja, que tudo era produto de simples água (HOPKINS, 2019).

A conclusão de Helmont só era correta em parte: ele não estava ciente do papel do solo ao fornecer nutrientes minerais para o crescimento da planta. Ele foi o primeiro a mostrar que as plantas precisam de água para crescer, encontrando assim o primeiro reagente da fotossíntese. Ele também realizou muitos experimentos com vapores emitidos em reações químicas e cunhou o termo "gás" Mais tarde se descobriu que um deles, que chamou de "gás sylvestre", era o "ar fixo", ou dióxido de carbono (LARCHER, 2004).

No fim do século XVIII, o naturalista, químico, pastor e educador britânico Joseph Priestley estudou "ares", ou gases. Ele concordava com a hipótese da época de que o ar podia ser contaminado por algo chamado flogisto, uma substância invisível e nociva liberada pela combustão - a queima de material inflamável (BUCHANAN, 2015).

Em um de seus muitos testes, descritos em vários volumes com o título Experimentos e observações com diferentes tipos de ar, dos anos 1770, Priestley descobriu que o ar não era uma só substância, mas uma mistura de gases. Ele isolou vários deles, um dos quais chamou em 1774 de "ar deflogisticado", pois parecia limpar o ar contaminado por flogisto, por exemplo, ar liberado em um frasco pela queima de uma vela (TAIZ, 2017).

Priestley também observou em 1774 que um camundongo colocado sozinho sob uma redoma de vidro fechada morreria, mas viveria se um broto de hortelã fosse posto no recipiente com ele. Priestley concluiu que a planta liberava ar bom e "restaurava" o ar "danificado" sob a redoma, permitindo ao camundongo viver. O fato de as plantas liberarem oxigênio foi então comprovado. No mesmo ano, o químico francês Antoine Lavoisier repetiu o teste de Priestley e isolou o mesmo gás (RAVEN, 2020).

Em 1779, inspirado pelo trabalho de Priestley, o químico holandês Jan Ingenhousz pesquisou o que as plantas requerem para crescer, testando sua produção de ar deflogisticado e o efeito da luz sobre elas. Ingenhousz fez mais de 500 experimentos, detalhados em seu livro Experimentos com vegetais (1779). Ele usou uma planta aquática para poder observar com facilidade quaisquer bolhas de gás que liberasse. Para mostrar que o gás das bolhas era deflogisticado, ele as coletou e usou o gás para acender uma chama. Ingenhousz demonstrou que as bolhas só emergiam quando a planta era exposta à luz, não ao calor. A necessidade de luz pela planta foi a linha de evidência seguinte na compreensão da fotossíntese (HILL, 2019).

Ele também descreveu como só folhas e caules verdes liberavam oxigênio; que mais oxigênio é liberado com luz forte e que as plantas contaminam o ar à noite com "ar fixo" (dióxido de carbono).

O naturalista, botânico e pastor suíço Jean Senebier dispensou a ideia de que as plantas absorviam ar ruim e flogisto, liberando ar bom (oxigênio). Em 1782, Senebier descreveu um experimento elegante com duas redomas, cada uma com uma planta, uma fonte de água e luz solar (ver acima). Uma redoma ficava aberta ao ar circundante e da outra, fechada, era retirado o ar fixo (dióxido de carbono). Ambas tinham um recipiente com a mesma quantidade de água, mas a água da redoma fechada tinha hidróxido de sódio, para absorver todo dióxido de carbono em seu interior.

A planta que tinha acesso ao ar com dióxido de carbono continuou a crescer, mas a planta privada de dióxido de carbono não (LARCHER, 2004).

A capacidade da planta de coletar o carbono em forma inorgânica como gás de dióxido de carbono e transformar os átomos de carbono em compostos orgânicos é chamada de "fixação do carbono" Senebier concluiu que as plantas verdes absorvem dióxido de carbono, sob luz solar, para usá-lo como alimento para suprir o crescimento. Ele também confirmou que as folhas liberam oxigênio, embora tenha assumido de modo incorreto que esse ar puro "é o produto da transformação do ar fixo" (STERN, 2018).

O químico suíço Théodore de Saussure propôs em 1804 que a água deve também contribuir para o aumento de massa da planta, após pesar e medir plantas em recipiente e os gases circundantes. Ele descobriu que o dióxido de carbono absorvido por uma planta ao crescer pesava menos que o total da massa orgânica mais o oxigênio que ela produzia, então a água devia responder pela diferença (TAIZ, 2015).

Os farmacêuticos franceses Joseph-Bienaimé Caventou e Pierre-Joseph Pelletier extraíram e estudaram vários alcaloides de vegetais, descobrindo compostos intrigantes como cafeína, estricnina e quinina Em 1817, isolaram o pigmento verde em plantas e nomearam a substância clorofila, do grego *chloros*, "verde", e *phyllon*, "folha", O botânico alemão Hugo von Mohl estudou células de plantas verdes ao microscópio e, em 1837, descreveu a clorofila como grãos (*chlorophyllkörnern*), embora não tenha entendido sua função (BUCHANAN, 2015).

Em meados do século XIX, os ingredientes e produtos básicos do processo pelo qual a planta aumenta sua massa já tinham sido determinados. Julius Robert von Mayer, um médico e físico alemão, observou que o processo era na verdade de conversão de energia. Ele foi um dos vários cientistas cujo trabalho contribuiu para a primeira lei da termodinâmica, a lei da conservação da energia. Mayer a descreveu em 1841; ela afirma que a energia não pode ser destruída nem criada. Em 1845, Mayer propôs que as plantas fazem a conversão de energia luminosa em energia química, ou "diferença". Na fotossíntese, a energia solar inicia uma série de reações químicas que usam os átomos de carbono do ar para fazer moléculas de açúcar que abastecem a planta (HOPKINS, 2019).

O açúcar simples produzido no processo de fotossíntese é então convertido pela planta em glicose para suas necessidades imediatas de energia. As moléculas de glicose restantes são ordenadas em grandes cadeias ramificadas, formando amido. O amido é a molécula de armazenagem da planta e serve como reservatório de energia. Tanto a glicose como o amido são formas diferentes de carboidrato.

Em 1862-1864, o botânico alemão Julius von Sachs usou iodo para dar coloração a grânulos de amido em folhas e mostrou que o amido só era criado na luz. Em 1865, usando os mais recentes microscópios, descreveu como o amido só se formava dentro de grãos de clorofila. Isso confirmou que os depósitos de clorofila devem ser o local da fotossíntese (RAVEN, 2020).

Um engenhoso experimento do fisiologista alemão Theodor Engelmann, em 1882, mostrou que os depósitos de clorofila das células vegetais emitem oxigênio. Ele usou um prisma para projetar

um espectro de luz num filamento de alga verde sob o microscópio. Acrescentou à lâmina bactérias com afinidade pelo oxigênio, e elas se aglutinaram com as partes de alga sob luz vermelha e azul, indicando que a clorofila absorvia a luz dessas cores para produzir oxigênio. O comprimento de onda da luz verde não é absorvido pela clorofila, mas refletido, de modo que nossos olhos veem a luz verde (TAIZ, 2017).

Só no século XX os avanços da química molecular tornaram possível o passo seguinte descobrir as reações químicas da fotossíntese.lll.

A evaporação de água das plantas foi observada por naturalistas há séculos, mas o clérigo inglês Stephen Hales foi o primeiro a fornecer evidências do processo hoje chamado transpiração. Ele já tinha estudado a pressão sanguínea humana e realizado uma série de engenhosos e meticulosos experimentos por vários anos para testar se as plantas também tinham um sistema circulatório (BUCHANAN, 2015).

Hales descreveu seus experimentos e conclusões em 1727 em Vegetable staticks, um livro revolucionário sobre química atmosférica e fisiologia vegetal (HOPKINS, 2019).

Hales provou que a água "perspira" ou evapora, das folhas, puxando água, ou seiva, para cima a partir das raízes, depois que ela é absorvida do solo, em uma direção linear, e não circulando pela planta.

Em um experimento, Hales colocou um tubo de vidro em um tronco de videira cortado e observou como "a força da seiva" - hoje chamada pressão radicular - dirigia a seiva para cima conforme as raízes se "embebiam" de água do solo após a chuva. Só nos anos 1830 0 fisiologista francês Henri Dutrochet descreveu o processo de osmose (do grego *osmos*, "empurrar"), pelo qual a água se move do solo ao redor para dentro da raiz (DUTROCHET, 1824).

Na osmose, a água se move para uma solução com alta concentração de substâncias dissolvidas (solutos) através de uma membrana semipermeável para equilibrar a concentração de solutos dos dois lados da membrana (RAVEN, 2020).

As raízes da planta têm pelos com paredes semipermeáveis com a espessura de uma célula. Reações químicas nesses pelos atraem íons (átomos com carga positiva) de minerais do solo, concentrando-os nas raízes. A água segue os minerais por osmose. Uma vez nas raízes, ela entra no que Hales chamou de "vasos capilares da seiva" - feitos de células longas, mortas e em forma de canudo e renomeados como xilema no século XIX- e sobe pela planta (HILL, 2019).

Hales tinha descrito a "forte atração" dos vasos do xilema, mas não conhecia as forças que permitem à água se manter coesa ao subir pela planta. A "teoria da coesão-tensão" foi explicada por Henry Dixon e John Joly em 1894 e aperfeiçoada por vários outros no início do século XX. Como em um ímã, a ponta positiva de uma molécula de água é atraída pela ponta negativa de outra próxima. Essa característica coesiva, ou aderente, leva à criação de cadeias de moléculas de água. As moléculas de água também são atraídas pelos lados do vaso chamado adesão (Se você pegar um copo de vidro com água e incliná-lo só um pouco, a água vai correr para baixo pelo lado do copo). A qualidade adesiva da água ajuda seu movimento para cima no caule da planta (STERN, 2018).

Hales percebeu que a "ampla perspiração das folhas" puxava água para cima do caule e que o fluxo da seiva varia com o nível de luz, o tempo e o número de folhas (TAIZ, 2017).

Segundo a teoria da coesão--tensão, quando as cadeias de moléculas de água chegam a uma folha, cada molécula é atraída para um estômato (poro na folha) e evapora. Isso cria uma pressão negativa (tensão), puxando a próxima molécula de água para cima, em um processo contínuo chamado corrente de transpiração (BUCHANAN, 2015).

O CICLO DE CALVIN

No fim do século XIX, sabia-se que as células de plantas verdes aproveitam a energia da luz na fotossíntese. Mas quais processos químicos usam água, dióxido de carbono e luz do sol para criar energia química sob a forma de açúcar e com oxigênio como resíduo? Por muito tempo se pensou que o dióxido de carbono e a água se combinavam para produzir açúcar, com o dióxido de carbono emanando oxigênio. Em 1931, o microbiologista holandês-americano Cornelis van N propôs que o oxigênio na verdade derivava da divisão das moléculas da água e que a reação dependia da luz Em 1939, o bioquímico britânico Robert Hill confirmou a teoria de Niel e mostrou que o dióxido de carbono deve ser quebrado, ou reduzido, em açúcar em uma reação separada - um processo hoje chamado fixação do carbono (RAVEN 2020).

A partir de 1945, o bioquímico americano Melvin Calvin chefiou uma equipe pioneira no uso de carbono-14 radiativo para rastrear todo o caminho do carbono na planta durante a fotossíntese, em uma pesquisa revolucionária. Ele provou que a fixação do carbono ocorre em uma "reação escura" (não dependente de luz), que é uma cascata de reações (CALVIN, 1961).

Sua descoberta foi chamada de ciclo de Calvin, ou de Calvin-Benson, incluindo o nome de um de seus colaboradores, Andrew Benson. O processo de produção de açúcar a partir de dióxido de carbono é chamado de ciclo porque envolve uma série de reações químicas complexas, em que a última molécula formada no ciclo inicia a produção da primeira molécula, e assim por diante (STERN, 2018).

As primeiras reações (etapa de fixação do carbono) do ciclo de Calvin removem, ou fixam, átomos de carbono, um por vez, do dióxido de carbono do ar. É preciso seis turnos do ciclo, um para cada átomo de carbono, para captar carbono suficiente para criar uma molécula de açúcar que possa ser usada pela planta. Assim que seis átomos de carbono são fixados, eles sofrem mais reações (etapa de redução do carbono), formando moléculas de açúcar de três carbonos. Uma molécula deixa o cloroplasto para alimentar a planta. As outras moléculas de açúcar continuam no ciclo, na etapa de regeneração do carbono, e se reorganizam em moléculas de seis carbonos, que fornecem a energia para fixar outros átomos de carbono do ar (TAIZ, 2017).

O ciclo de Calvin é um processo que requer muita energia; Calvin mostrou que deve ser alimentado por moléculas de alta energia produzidas na etapa da fotossíntese dependente da luz. Porém, ao receber em 1961 o Prêmio Nobel de Química, ele reconheceu que ainda não se sabia o

que acontece exatamente após a luz solar excitar a clorofila, e que poderia ser um "processo de transferência de elétrons" (TAIZ, 2015).

Em 1956-1965, Rudolph Marcus descreveu a cadeia de transporte de elétrons, uma série de moléculas de proteína que transferem elétrons com facilidade na etapa da fotossíntese dependente da luz, liberando energia. Quando a luz atinge os cloroplastos nas células vegetais, cada molécula de clorofila absorve energia luminosa e perde elétrons. Os elétrons soltos fluem de proteína em proteína na cadeia de transporte e isso, junto à atividade de enzimas próximas, cria moléculas de alta energia. Estas se movem então mais para o fundo do espaço líquido do cloroplasto, ou matriz, ativando as reações do ciclo de Calvin não dependentes da luz (HOPKINS, 2019).

Como perderam elétrons na etapa dependente da luz, as moléculas de clorofila precisam de um novo conjunto de elétrons para funcionar de novo. A pesquisa de Robert Hill ajudou a mostrar que, no cloroplasto, as moléculas de água doam elétrons à clorofila e se quebram em íons de hidrogênio e átomos de oxigênio. Os íons de hidrogênio são usados para fazer moléculas de alta energia e os átomos de oxigênio escapam como gás residual pelos estômatos (poros) das folhas (BUCHANAN, 2015).

A AUXINA – O CRESCIMENTO

Para sobreviver, os animais se aproximam de alimento e água e se afastam do perigo As plantas também devem reagir a estímulos ambientais, mas são Imóveis, então crescem em direção a luz, água e oxigênio, e se defendem desenvolvendo estruturas defensivas ou emitindo substâncias protetoras. Os processos fisiológicos das plantas são controlados por moléculas que têm papel similar ao dos hormônios secretados nos sistemas circulatórios animais. Nas plantas, tais moléculas se movem através de tecidos e têm impactos mais lentos que nos animais, afetando mais padrões de longo prazo de crescimento; por isso, recebem o nome de fitormônios (ou reguladores do crescimento vegetal (RAVEN, 2020).

Os fitormônios são proteínas minúsculas, como uma chave, cada um se ajusta em outra proteína, ou receptor, que atua como uma fechadura. Quando a proteína "fechadura" abre, uma cascata de eventos ocorre, iniciando mecanismos de sobrevivência, como quando a planta se protege da seca ou cresce em direção a uma fonte de água (HILL, 2019).

O primeiro fitormônio a ser identificado foi a auxina. Nos anos 1880, Charles e Francis Darwin descobriram que, se cobrissem a ponta de uma muda de aveia com papel escuro ou a cortassem, a planta não se inclinaria para a luz. Eles concluíram que alguma "influência na ponta da muda controla sua resposta de crescimento à luz (hoje chamada fototropismo) (LARCHER, 2004).

Em 1927-1928, Frits W. Went e Nikolai Cholodny descreveram a substância depois chamada auxina O modelo Cholodny-Went, de 1937, combinou suas descobertas, descrevendo o papel da auxina no fototropismo e no geotropismo (resposta de crescimento à gravidade) das raízes. O modelo foi um passo central na compreensão dos fitormônios (STERN, 2018).

O papel do gás etileno foi entendido no século XIX e início do XX depois que se observou que ele fazia os frutos amadurecerem. Em 1934, o fitologista britânico Richard Gane provou que os frutos podem sintetizar etileno. Frutos maduros são essenciais ao ciclo de vida das plantas, pois abrigam a futura geração em suas sementes, que são dispersadas na época adequada do ano. Em uma macieira, por exemplo, a primeira maçã que amadurece emite gás etileno, para que outras amadureçam junto. O etileno hoje é usado em frutos verdes para que amadureçam ao serem postos à venda (TAIZ, 2015).

Nos anos 1940, Folke Skoog começou a estudar a substância que faz as células se dividirem e se diferenciarem em órgãos ou seja, raízes, folhas, flores ou frutos. Seu aluno Carlos Miller isolou a cinetina, hoje citocinina, em 1954. Esse fitormônio também afeta o envelhecimento; por exemplo, a diminuição de citocinina degrada a clorofila verde no outono, e revela pigmentos nas folhas; na primavera, os níveis de citocinina sobem e formam brotos de folhas. Outros fitormônios são a giberelina e o ácido abscísico. A primeira alonga e divide (em presença de auxina) a célula e interrompe a dormência da semente; é usada para fazer uvas sem sementes. O ácido abscisico controla as respostas a estresse ambiental, como ao fechar os estômatos (poros) quando há seca e nos períodos de dormência Todos os fitormônios têm múltiplas funções; a auxina também regula a formação de folhas e flores, o amadurecimento dos frutos e a produção de novas raízes. Os fitormônios interagem ainda nos processos vegetais, juntos ou uns contra os outros (TAIZ, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo fotossintético, assim como suas interações ecológicas, pode ser compreendido quanto ao desenvolvimento de práticas sustentáveis e mitigação de profundos impactos de mudanças climáticas. Neste interim, pesquisas voltadas ao conhecimento sobre a interação entre fotossíntese e meio ambiente podem fornecer subsídios para estratégias de conservação da biodiversidade e equilíbrio ecológico.

REFERÊNCIAS

BUCHANAN, B. B.; GRUISSEM, W.; JONES, R. L**. Biochemistry and Molecular Biology of Plants**. 2. ed. Oxford: Wiley Blackwell, 2015.

CALVIN, M. **The Path of Carbon in Photosynthesis**. Berkeley: University of California Press, 1961.

DUTROCHET, H. **Recherches Anatomiques et Physiologiques sur la Structure Intime des Animaux et des Végétaux et sur leur Motilité**. Paris: Levrault, 1824.

ENGELMANN, T. W**. Die Naturwissenschaften**. Berlin: Springer, 1882.

HILL, R**. The Biochemistry of Photosynthesis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

HOPKINS, W. G.; HÜNER, N. P. A. **Introduction to Plant Physiology**. 5. ed. New York: Wiley, 2019.

LARCHER, W. **Ecofisiologia Vegetal**. São Paulo: Rima, 2004.

RAVEN, P. H.; EVERT, R. F.; EICHHORN, S. E. **Biologia Vegetal**. 8. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2020.

STERN, K. R. **Introductory Plant Biology**. 14. ed. New York: McGraw-Hill, 2018.

TAIZ, L. et al. **Fisiologia e Desenvolvimento Vegetal**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

TAIZ, L.; ZEIGER, E**. Plant Physiology and Development**. 6. ed. Sunderland: Sinauer Associates, 2015.

O USO DA TECNOLOGIA NA SALA DE AULA

THE USE OF TECHNOLOGY IN THE CLASSROOM

NILSON CENAIR MELCHIORI JOSEPETTE
Graduação em Letras Língua Portuguesa e Língua Espanhola pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012); Professor de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – EMEF CEU Butantã. Professor de Ensino Fundamental e Médio – Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Informática – Colégio Escopo.

RESUMO

O avanço tecnológico tem transformado significativamente a educação, promovendo novas práticas pedagógicas e ampliando as possibilidades de aprendizagem. A integração da tecnologia na sala de aula permite maior engajamento dos alunos, personalização do ensino e facilita o acesso a diversas fontes de conhecimento. Além disso, possibilita o desenvolvimento de habilidades digitais, fundamentais para a sociedade contemporânea. Este artigo analisa o impacto do uso da tecnologia no contexto educacional, abordando seus benefícios, desafios e perspectivas futuras. Diversos autores discutem a importância das ferramentas digitais como aliadas no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando como a tecnologia pode potencializar o desenvolvimento cognitivo e criativo dos estudantes. Com base em pesquisas e estudos recentes, o trabalho busca compreender a aplicabilidade das inovações tecnológicas no ambiente escolar e suas implicações pedagógicas, além de propor estratégias para otimizar sua implementação.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia educacional; Ensino-aprendizagem; Inovação pedagógica; Sala de aula digital; Educação digital.

ABSTRACT

Technological advances have significantly transformed education, promoting new pedagogical practices and expanding learning possibilities. The integration of technology in the classroom allows for greater student engagement, personalized teaching, and facilitates access to diverse sources of knowledge. In addition, it enables the development of digital skills, which are essential for contemporary society. This article analyzes the impact of the use of technology in the educational context, addressing its benefits, challenges, and future perspectives. Several authors discuss the importance of digital tools as allies in the teaching-learning process, highlighting how technology can enhance students' cognitive and creative development. Based on recent research and studies, the work seeks to understand the applicability of technological innovations in the school environment and their pedagogical implications, in addition to proposing strategies to optimize their implementation.

KEYWORDS: Educational technology; Teaching-learning; Pedagogical innovation; Digital classroom; Digital education.

INTRODUÇÃO

A revolução digital tem impactado todos os setores da sociedade, incluindo a educação. O uso da tecnologia na sala de aula se tornou um tema amplamente discutido, uma vez que ferramentas digitais oferecem novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem. Segundo Moran (2015), "a tecnologia, quando bem utilizada, pode ampliar o alcance do conhecimento e transformar a prática pedagógica". A presença de dispositivos tecnológicos, como computadores, tablets, lousas digitais e plataformas de ensino online, alterou significativamente a maneira como professores e alunos interagem com o conteúdo. Além disso, a pandemia de COVID-19 acelerou a necessidade de soluções educacionais baseadas na tecnologia, tornando esse debate ainda mais relevante.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a importância da tecnologia no ensino, bem como seus desafios e benefícios para educadores e alunos. O artigo discute como as ferramentas digitais contribuem para a aprendizagem ativa, o desenvolvimento da autonomia estudantil e a personalização do ensino. Para isso, apresenta uma revisão teórica sobre o tema e discute práticas bem-sucedidas de aplicação tecnológica no contexto educacional.

A inserção da tecnologia no ensino tornou-se essencial para atender às demandas da sociedade contemporânea. Conforme destaca Kenski (2012), "as tecnologias digitais oferecem oportunidades para diversificar e enriquecer a aprendizagem, mas exigem um novo olhar pedagógico por parte dos educadores". A presença da tecnologia na sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento de competências fundamentais no século XXI, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração. Além disso, possibilita que o ensino seja mais inclusivo,

permitindo que estudantes com diferentes necessidades tenham acesso a conteúdos personalizados e adaptáveis ao seu ritmo de aprendizagem.

Diante da crescente digitalização da sociedade, questiona-se: como a tecnologia pode ser utilizada de maneira eficaz na sala de aula para potencializar a aprendizagem dos alunos e otimizar a prática pedagógica dos professores?

A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A tecnologia tem se tornado uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. De acordo com Valente (2013), "a tecnologia educacional permite a personalização do ensino, atendendo às diferentes necessidades dos alunos". Plataformas digitais, aplicativos educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem são exemplos de inovações que promovem maior interação e dinamismo no ambiente escolar. Além disso, a gamificação tem sido amplamente utilizada para aumentar o engajamento dos estudantes, tornando o processo educativo mais atrativo.

O uso de tecnologia no ensino proporciona um ambiente mais flexível, permitindo que os alunos aprendam em seu próprio ritmo. Segundo Moran (2015), "o ensino híbrido, que combina aulas presenciais com atividades online, tem se mostrado uma estratégia eficaz para potencializar a aprendizagem". Esse modelo permite que os estudantes tenham acesso a materiais diversos, como videoaulas, simuladores interativos e exercícios personalizados, tornando a experiência educacional mais rica e envolvente.

Além disso, a tecnologia contribui para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Ambientes virtuais de aprendizagem permitem que os estudantes acessem conteúdos a qualquer momento, favorecendo o aprendizado autodirigido. Segundo Kenski (2012), "a aprendizagem mediada pela tecnologia promove um novo papel para o aluno, que passa a ser protagonista do próprio processo de construção do conhecimento". Dessa forma, a tecnologia não apenas complementa o ensino tradicional, mas também transforma a maneira como os alunos interagem com o conhecimento.

Outro aspecto importante é a interatividade proporcionada pelas tecnologias digitais. Ferramentas como realidade aumentada e realidade virtual permitem que os alunos tenham experiências imersivas, facilitando a compreensão de conceitos complexos.

A colaboração também é um benefício promovido pela tecnologia educacional. Plataformas como Google Classroom, Microsoft Teams e outras ferramentas colaborativas possibilitam que os alunos trabalhem juntos em projetos, compartilhem documentos e realizem discussões em tempo real. De acordo com Valente (2013), "as tecnologias digitais proporcionam novas formas de interação entre os alunos, estimulando o trabalho em equipe e o pensamento crítico". Assim, a tecnologia não apenas individualiza o ensino, mas também fomenta o trabalho coletivo e a troca de conhecimentos.

Por fim, é importante destacar o papel da tecnologia na avaliação do aprendizado. Softwares e plataformas educacionais permitem que professores acompanhem o desempenho dos alunos de maneira mais precisa e personalizada. Ferramentas de análise de dados possibilitam identificar dificuldades específicas de cada estudante, permitindo intervenções pedagógicas mais eficazes. Como aponta Luckin (2018), "a tecnologia tem o potencial de transformar a avaliação, tornando-a mais dinâmica, contínua e orientada para o desenvolvimento do aluno". Dessa maneira, a tecnologia não apenas facilita o ensino, mas também aprimora os métodos de avaliação e monitoramento da aprendizagem.

FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS E SUA APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

O uso de diferentes tecnologias na educação possibilita a diversificação das estratégias pedagógicas. Segundo Moran (2015), "a combinação de tecnologias interativas e metodologias ativas pode transformar a experiência educacional". A aplicação dessas ferramentas promove um ensino mais dinâmico, acessível e adaptável às necessidades dos estudantes, ampliando as possibilidades de ensino para além da sala de aula tradicional. Entre as principais ferramentas utilizadas no ambiente escolar, destacam-se:

Lousas digitais: Permitem interações dinâmicas e maior visualização dos conteúdos, possibilitando que os professores utilizem vídeos, animações e gráficos interativos para enriquecer as aulas. Segundo Kenski (2012), "as lousas digitais ampliam as formas de expressão dos professores e promovem um aprendizado mais visual e interativo".

Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)**:** Plataformas como Google Classroom e Moodle possibilitam a organização e o acompanhamento de atividades, permitindo que os professores compartilhem materiais, apliquem avaliações e interajam com os alunos em um ambiente digital. Moran (2015) destaca que "os AVAs são fundamentais para a aprendizagem autônoma, pois oferecem flexibilidade e acesso a recursos diversificados".

Plataformas de videoconferência: Softwares como Zoom e Microsoft Teams revolucionaram a educação remota e híbrida, viabilizando aulas síncronas com recursos como compartilhamento de tela, enquetes interativas e salas de discussão. Conforme destaca Valente (2013), "as plataformas de videoconferência criam um ambiente de ensino que transcende as barreiras físicas, aproximando professores e alunos independentemente da localização".

Softwares educacionais**:** Aplicações como Kahoot!, GeoGebra e Duolingo auxiliam na criação de conteúdos interativos, tornando a aprendizagem mais dinâmica e personalizada. Segundo Luckin (2018), "a personalização do ensino por meio de softwares educacionais favorece o aprendizado adaptativo, ajustando os conteúdos ao ritmo e estilo de cada estudante".

Realidade aumentada e virtual**:** Essas tecnologias proporcionam experiências imersivas no aprendizado, permitindo que os alunos explorem conceitos de forma interativa. No ensino de ciências,

por exemplo, a realidade virtual pode simular uma viagem pelo corpo humano, enquanto a realidade aumentada possibilita que os estudantes visualizem modelos 3D de moléculas químicas. De acordo com Lévy (1999), "a tecnologia imersiva cria novas formas de interação com o conhecimento, estimulando a curiosidade e a experimentação".

Além dessas ferramentas, os dispositivos móveis, como tablets e smartphones, têm desempenhado um papel fundamental no processo educacional. A possibilidade de acessar conteúdos educacionais a qualquer momento e em qualquer lugar potencializa a aprendizagem contínua e informal. Segundo Kenski (2012), "o uso pedagógico dos dispositivos móveis permite que o aprendizado se estenda para além da sala de aula, tornando-se parte do cotidiano dos alunos".

Outro aspecto relevante na aplicação das tecnologias na educação é a análise de dados. Plataformas adaptativas utilizam inteligência artificial para monitorar o desempenho dos alunos, oferecendo insights valiosos para os professores. Como aponta Luckin (2018), "a análise de dados educacionais possibilita intervenções mais precisas, permitindo que os docentes identifiquem dificuldades individuais e adaptem suas metodologias".

Por fim, a implementação dessas tecnologias exige capacitação docente. É fundamental que os professores estejam preparados para utilizar essas ferramentas de maneira eficaz, integrando-as às práticas pedagógicas de forma coerente. Conforme Moran (2015), "a formação continuada dos professores é essencial para que a tecnologia cumpra seu papel de potencializar o ensino e a aprendizagem". Dessa maneira, o uso das ferramentas tecnológicas na educação não deve ser apenas uma tendência, mas uma estratégia planejada para garantir uma aprendizagem significativa e inovadora.

OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO TECNOLÓGICA NA ESCOLA

Embora a tecnologia ofereça inúmeras vantagens, sua implementação ainda enfrenta desafios significativos. De acordo com Kenski (2012), "a capacitação docente e a infraestrutura são fatores essenciais para o sucesso da tecnologia na educação". Apesar dos avanços na digitalização da educação, muitos professores ainda não possuem treinamento adequado para utilizar ferramentas tecnológicas de maneira eficiente. A falta de formação continuada compromete a eficácia das metodologias digitais e limita o potencial das novas tecnologias no ambiente escolar.

Outro problema recorrente é a infraestrutura insuficiente. Escolas em diversas regiões enfrentam dificuldades como a ausência de conexão de internet de qualidade, falta de dispositivos adequados e laboratórios de informática desatualizados. Segundo Valente (2013), "a implementação da tecnologia na educação depende diretamente da disponibilidade de recursos adequados, sem os quais as inovações tornam-se ineficazes". Dessa forma, a tecnologia pode acabar sendo subutilizada ou mesmo ignorada no processo educacional.

A resistência à mudança por parte de alguns professores e gestores escolares também representa um obstáculo. Muitas vezes, a adoção de novas ferramentas digitais é vista como uma ruptura com os métodos tradicionais de ensino. Para Moran (2015), "a introdução de novas tecnologias deve ser acompanhada por um processo de sensibilização e suporte pedagógico para que os docentes se sintam confortáveis e preparados para utilizá-las". A adaptação às novas metodologias exige um esforço conjunto entre professores, alunos e gestores, além de um ambiente que incentive a inovação e a experimentação.

A desigualdade no acesso à tecnologia é outro grande desafio. Enquanto algumas escolas dispõem de recursos avançados, outras não têm sequer o básico para oferecer um ensino de qualidade. A exclusão digital afeta principalmente alunos de comunidades carentes, que não têm acesso a computadores ou internet em casa. De acordo com Lévy (1999), "o acesso à tecnologia não deve ser um privilégio, mas um direito fundamental para garantir a equidade educacional". Dessa forma, é essencial que governos e instituições invistam em políticas públicas que promovam a inclusão digital, garantindo que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizado.

Para superar esses desafios, é necessário um esforço conjunto entre governo, escolas e sociedade. Investimentos na modernização das infraestruturas escolares, na capacitação contínua dos professores e no fornecimento de equipamentos adequados são fundamentais para que a tecnologia seja realmente eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, políticas públicas que garantam a democratização do acesso digital são indispensáveis para que a educação acompanhe as demandas do século XXI.

Conforme destacado por Moran (2015), "o uso da tecnologia na educação não deve ser tratado apenas como um complemento, mas como uma transformação estrutural no ensino". Portanto, enfrentar os desafios da implementação tecnológica é um passo essencial para garantir uma educação mais inclusiva, inovadora e eficiente para todos.

A TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

A tecnologia tem um papel essencial na inclusão educacional, permitindo que alunos com necessidades especiais tenham acesso a um aprendizado mais adaptado às suas capacidades. Segundo Mantoan (2003), "a educação inclusiva é um direito de todos, e a tecnologia pode atuar como um agente facilitador nesse processo". O uso de recursos tecnológicos permite a adaptação dos conteúdos de forma personalizada, garantindo que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizado, independentemente de suas limitações.

Uma das maiores contribuições da tecnologia para a inclusão é a acessibilidade digital. Softwares de leitura de tela, como o NVDA e o JAWS, possibilitam que deficientes visuais tenham

acesso ao conteúdo digital de maneira autônoma. Para deficientes auditivos, legendagem automática e tradutores de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como o VLibras, tornam o ensino mais acessível. Além disso, dispositivos interativos, como teclados adaptados e sensores de movimento, permitem que alunos com dificuldades motoras interajam com o conteúdo de forma mais eficiente.

A personalização do ensino também é um fator-chave na inclusão. Plataformas educacionais baseadas em inteligência artificial conseguem adaptar a apresentação do conteúdo ao ritmo e estilo de aprendizado de cada aluno. Segundo Luckin (2018), "a tecnologia educacional deve ser utilizada para potencializar as habilidades de cada estudante, promovendo um ensino verdadeiramente inclusivo". Ferramentas como Khan Academy, Google Classroom e Moodle permitem que professores criem trilhas de aprendizagem personalizadas, favorecendo o desenvolvimento de cada aluno conforme suas necessidades.

Além do suporte a deficiências específicas, a tecnologia também desempenha um papel fundamental na inclusão socioeconômica. Alunos de regiões menos favorecidas podem ter acesso a materiais didáticos digitais de qualidade, reduzindo a disparidade no acesso ao conhecimento. Projetos de inclusão digital, como a disponibilização de laboratórios de informática e o fornecimento de dispositivos móveis para estudantes, são estratégias eficazes para promover equidade no ensino.

Outro aspecto relevante é o uso da gamificação para aumentar o engajamento dos alunos. Jogos educativos interativos podem ser uma solução eficaz para estudantes com dificuldades de concentração ou transtornos como o TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade). Para Kenski (2012), "a interatividade proporcionada pelas tecnologias educacionais favorece a aprendizagem ativa, tornando o processo mais atrativo e dinâmico para todos os perfis de estudantes".

Para que a tecnologia cumpra seu papel na inclusão educacional, é essencial que os professores estejam preparados para utilizá-la de forma eficaz. Programas de formação continuada são fundamentais para que os docentes conheçam e saibam aplicar as ferramentas disponíveis no mercado. Além disso, políticas públicas voltadas para a acessibilidade digital devem ser fortalecidas para garantir que todas as escolas disponham dos recursos necessários para um ensino verdadeiramente inclusivo.

Dessa forma, a tecnologia não apenas democratiza o acesso ao conhecimento, mas também fortalece a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem. Ao ser utilizada de maneira estratégica e planejada, pode reduzir desigualdades, ampliar as oportunidades educacionais e promover um ambiente mais equitativo para todos os estudantes, independentemente de suas condições individuais.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

A implementação eficaz das novas tecnologias na educação não é um processo simples. Para que a integração digital no ambiente escolar seja bem-sucedida, é fundamental que os professores sejam capacitados adequadamente. Lévy (1999) observa que o “professor do futuro” não será apenas aquele que transmite conhecimento, mas sim um mediador e facilitador da aprendizagem, capaz de interagir com as tecnologias e utilizar essas ferramentas para enriquecer o processo educativo. Assim, o uso da tecnologia na educação exige não apenas que os professores compreendam as ferramentas digitais, mas que saibam integrá-las de forma criativa e eficaz em suas práticas pedagógicas.

A formação docente para o uso das novas tecnologias deve ser um compromisso contínuo e permanente, visto que a velocidade com que surgem novas ferramentas digitais exige que os educadores se mantenham atualizados. A capacitação dos professores envolve tanto a aquisição de competências técnicas quanto a reflexão pedagógica sobre como essas ferramentas podem transformar a prática em sala de aula. Ao capacitar os docentes para que se tornem mediadores da aprendizagem, pode-se alcançar um ensino mais dinâmico, interativo e adaptado às necessidades de cada estudante.

Apesar da disponibilidade de diversos programas de formação continuada, como cursos, workshops e treinamentos online, um dos principais desafios ainda é a resistência à mudança. Muitos professores, especialmente aqueles que estão acostumados a métodos tradicionais de ensino, podem sentir insegurança ou resistência ao integrar as novas tecnologias em suas práticas. Essa resistência pode estar ligada a diversos fatores, como falta de confiança no uso das ferramentas tecnológicas, medo do desconhecido ou a percepção de que a tecnologia pode ser uma ameaça à sua autoridade na sala de aula.

Além disso, a falta de infraestrutura tecnológica adequada em muitas escolas representa uma barreira significativa para a adoção dessas novas ferramentas. Mesmo quando os professores estão dispostos a aprender e integrar a tecnologia em suas aulas, a ausência de computadores, internet de qualidade ou dispositivos adequados pode prejudicar a eficácia dessa implementação.

Outro obstáculo importante é a escassez de suporte técnico. Quando os professores enfrentam problemas técnicos com as ferramentas digitais, a falta de assistência imediata pode desmotivá-los a continuar utilizando a tecnologia. A sobrecarga de trabalho, aliada à falta de tempo disponível para a formação continuada, também é um fator que impede os educadores de se aprofundarem no uso das novas tecnologias de forma eficaz.

Para superar essas barreiras, é necessário que os governos, escolas e instituições de ensino ofereçam apoio contínuo e infraestrutura adequada. A formação docente deve ser tratada como uma prioridade, e não como uma atividade pontual. Políticas públicas direcionadas à capacitação dos professores são essenciais para garantir que eles se sintam seguros e preparados para incorporar a tecnologia em suas aulas. Programas de formação continuada que integrem tanto a prática quanto a teoria, com enfoque nas metodologias ativas e na construção colaborativa de conhecimento, podem

ajudar os educadores a entender o impacto positivo das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Cursos online, workshops presenciais e plataformas de e-learning podem ser utilizados para capacitar os professores de maneira flexível e acessível. Além disso, é essencial que essas iniciativas de formação abordem as questões pedagógicas relacionadas ao uso das tecnologias, como a personalização do ensino, a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos e a avaliação da aprendizagem digital. A formação deve, portanto, ser holística, abrangendo tanto as habilidades técnicas quanto a competência pedagógica necessária para que os professores utilizem as ferramentas digitais de forma eficaz.

Além disso, um sistema de mentoria entre professores mais experientes e aqueles que estão começando a integrar a tecnologia pode ser uma estratégia eficaz para facilitar o processo de aprendizagem e reduzir a resistência. Programas de apoio pedagógico contínuo, com consultores que orientem os docentes na implementação das tecnologias, também são essenciais para garantir que os educadores tenham o suporte necessário durante o processo de adaptação.

O papel das políticas públicas é crucial na promoção de uma formação docente eficaz para o uso das tecnologias. O investimento em infraestrutura, como a garantia de conexão de internet de qualidade, a distribuição de dispositivos tecnológicos nas escolas e a criação de centros de suporte técnico, pode ser o diferencial para que os professores realmente consigam implementar as novas metodologias.

As políticas públicas devem reconhecer que a capacitação docente é um processo contínuo e que as tecnologias evoluem rapidamente. Dessa forma, é necessário que o Estado invista em programas de formação que se atualizem periodicamente para atender às novas demandas educacionais. A criação de redes de colaboração entre escolas, universidades e organizações educacionais pode contribuir para a construção de um sistema de formação contínua que realmente atenda às necessidades dos professores e os prepare para os desafios do ensino digital.

Portanto, a formação docente para o uso das novas tecnologias é um processo complexo, que exige tanto o investimento em infraestrutura quanto o comprometimento com a formação pedagógica. Superar a resistência à mudança, fornecer suporte técnico adequado e implementar políticas públicas de capacitação contínua são passos essenciais para garantir que a tecnologia se torne uma ferramenta efetiva no ensino. Somente assim será possível criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, inclusivo e inovador, alinhado às necessidades da sociedade digital contemporânea.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

A inteligência artificial (IA) tem se consolidado como uma das inovações mais impactantes no setor educacional, trazendo novas possibilidades para personalizar o aprendizado, otimizar a gestão escolar e transformar a maneira como os alunos e professores interagem no ambiente educativo.

Segundo Luckin (2018), “a IA pode transformar a educação ao proporcionar sistemas adaptativos e personalizados, capazes de atender às necessidades específicas de cada estudante”, o que é uma grande promessa para a evolução do ensino. Por meio de algoritmos sofisticados, a IA consegue analisar o desempenho dos estudantes em tempo real e sugerir conteúdos personalizados para melhorar a aprendizagem.

Uma das maiores vantagens da inteligência artificial na educação é a capacidade de criar experiências de aprendizado personalizadas. Por meio de sistemas adaptativos, a IA pode ajustar os materiais e as atividades de acordo com o progresso individual dos alunos, oferecendo desafios mais adequados ao seu nível de compreensão. Isso é particularmente útil para atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos estudantes, uma vez que cada um possui um ritmo e um estilo próprio. A personalização, portanto, permite que os alunos recebam o suporte necessário para avançar em seu aprendizado, ao mesmo tempo em que minimiza o risco de frustração por tarefas excessivamente fáceis ou difíceis.

Algoritmos de aprendizado de máquina, que são a base da IA, permitem que os sistemas detectem padrões no desempenho dos estudantes, identificando rapidamente áreas em que eles precisam de mais apoio ou áreas em que estão avançando com facilidade. Isso permite que o sistema sugira atividades e conteúdos mais alinhados com as necessidades dos alunos, criando uma experiência mais eficiente e personalizada.

Além da personalização do conteúdo, a IA também tem revolucionado a forma como os alunos acessam ajuda fora do horário de aula. Assistentes virtuais baseados em IA podem atuar como tutores, respondendo dúvidas dos alunos em tempo real e auxiliando no desenvolvimento das atividades. Esses assistentes estão disponíveis 24 horas por dia, sete dias por semana, o que garante que os estudantes possam obter o suporte necessário a qualquer momento, sem depender da disponibilidade do professor.

A presença desses assistentes virtuais é especialmente útil em contextos de ensino à distância ou híbrido, onde a interação direta com os professores pode ser mais limitada. Com a IA, os alunos podem continuar seu processo de aprendizagem de forma autônoma, enquanto ainda recebem o auxílio necessário para superar dificuldades.

Apesar de todos os avanços e benefícios que a IA pode proporcionar à educação, a sua implementação levanta uma série de questões éticas e pedagógicas que precisam ser cuidadosamente consideradas. Um dos maiores desafios é a privacidade dos dados dos alunos. Como a IA depende de grandes volumes de dados para funcionar, é essencial que as escolas e plataformas educacionais adotem medidas rigorosas de proteção e segurança da informação para evitar o uso indevido ou o vazamento de dados pessoais sensíveis.

Outro ponto importante é o papel do professor nesse novo cenário. A IA pode automatizar muitas funções, mas ela não substitui a importância do educador. Ao contrário, a IA deve ser vista como uma ferramenta que complementa o trabalho do professor, permitindo que este se concentre mais no acompanhamento individualizado dos alunos, na mediação do aprendizado e na resolução

de questões pedagógicas mais complexas. A IA pode fornecer dados objetivos sobre o desempenho dos alunos, mas a interpretação desses dados e a decisão sobre as melhores intervenções pedagógicas continuam a ser responsabilidades dos educadores.

A IA também levanta preocupações sobre a padronização do ensino. Há o risco de que, ao personalizar a aprendizagem para se ajustar a determinados padrões de desempenho, a IA possa acabar limitando a criatividade e a diversidade de abordagens pedagógicas. A IA deve ser usada de maneira a apoiar o aprendizado de todos os alunos, sem criar barreiras invisíveis para aqueles que têm um estilo de aprendizagem diferente.

Dada a complexidade e o impacto potencial da IA na educação, é fundamental que seu uso seja acompanhado por regulamentações adequadas. Os educadores, as escolas e os governos devem trabalhar juntos para garantir que a implementação da IA seja feita de forma ética e responsável. Isso inclui o desenvolvimento de políticas que assegurem a proteção dos dados dos alunos, promovam a transparência nos sistemas de IA utilizados e garantam que os professores tenham acesso ao treinamento necessário para integrar essas tecnologias de forma eficaz e ética em suas práticas pedagógicas.

Além disso, é crucial que os educadores adotem um **olhar crítico** sobre o uso da IA, não apenas como uma ferramenta de automação, mas como uma oportunidade para repensar as práticas educacionais e promover uma educação mais inclusiva, acessível e personalizada. A IA deve ser vista como um meio para enriquecer a experiência de aprendizagem e apoiar os professores, e não como um fim em si mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise realizada, observa-se que a tecnologia tem se consolidado como um elemento indispensável no contexto educacional, atuando como catalisadora de novas metodologias e promovendo um aprendizado mais dinâmico, acessível e personalizado. A implementação de tecnologias no ensino é capaz de criar um ambiente de aprendizagem mais interativo, em que os alunos podem se envolver de maneira mais ativa com o conteúdo, utilizando ferramentas que atendem a diferentes ritmos e estilos de aprendizado. No entanto, a incorporação bem-sucedida da tecnologia no processo educacional não ocorre de forma automática. Ela exige um planejamento cuidadoso, investimentos em formação docente e infraestrutura adequada, como apontado por diversos estudiosos da área.

Estudos como os de Valente (2013) indicam que “o uso adequado da tecnologia pode ampliar as oportunidades de aprendizagem, desde que esteja aliado a uma proposta pedagógica bem estruturada”. Ou seja, a tecnologia por si só não é suficiente para garantir uma educação de qualidade. É necessário que ela seja integrada de maneira estratégica e pedagógica, alinhada a uma proposta de ensino que busque não apenas otimizar o processo de aprendizado, mas também potencializar a interação entre alunos, professores e o conteúdo.

A formação docente é um dos pilares fundamentais para o sucesso dessa integração tecnológica. Como destacou Lévy (1999), “o professor do futuro não será apenas um transmissor de conhecimento, mas um mediador e facilitador da aprendizagem”. Isso implica que os educadores precisam estar capacitados para utilizar as novas ferramentas digitais de forma eficaz, compreendendo tanto as vantagens quanto os desafios que a tecnologia traz consigo. Nesse sentido, programas de formação contínua e apoio técnico são essenciais para que os professores possam se adaptar às mudanças e explorar ao máximo o potencial das tecnologias no ensino.

Além disso, a infraestrutura escolar é outro fator determinante para o uso efetivo da tecnologia. A falta de equipamentos adequados, conexão à internet de qualidade e acesso a plataformas educacionais podem ser barreiras significativas, principalmente em contextos mais vulneráveis. Assim, é imprescindível que governos, escolas e instituições educacionais invistam em recursos que garantam a equidade no acesso às novas tecnologias, para que todos os estudantes, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica, possam usufruir dessas ferramentas.

Conclui-se, portanto, que a tecnologia, quando utilizada de forma estratégica e alinhada a uma proposta pedagógica bem estruturada, tem o potencial de transformar o ambiente escolar, tornando-o mais inovador e inclusivo. O uso de tecnologias no ensino pode ampliar as oportunidades de aprendizagem, promover a personalização do ensino e apoiar o desenvolvimento de habilidades críticas para o século XXI. Contudo, é preciso que sua implementação seja acompanhada de políticas educacionais eficazes, que garantam a formação contínua dos professores, a disponibilização de recursos tecnológicos adequados e a criação de um ambiente escolar que favoreça o uso responsável e pedagógico das novas ferramentas. Assim, a tecnologia não apenas enriquecerá o ensino, mas também contribuirá para uma educação mais equitativa e preparada para os desafios do futuro.

REFERÊNCIAS

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUCKIN, Rose. Artificial Intelligence and Education: The Power of Intelligent Learning Environments. London: Routledge, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Educar em Revista, Curitiba, n. 61, p. 15-24, 2015.

VALENTE, José Armando. *O papel da tecnologia no processo de aprendizagem.* São Paulo: Editora Moderna, 2013.

O ASPECTO LÚDICO E O BRINCAR COMO ELEMENTOS SIMBÓLICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

PLAY AND PLAYFULNESS AS SYMBOLIC ELEMENTS IN CHILDREN'S DEVELOPMENT

PATRICIA RIBEIRO DE FREITAS
Formada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID e Pós-graduada em Deficiência Intelectual pela Faculdade Campos Salles. É Professora Titular da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO
O elemento da ludicidade, assim como o da afetividade, são os principais lastros da educação de qualidade. Sem estes itens, não se contempla nenhuma capacidade libertadora ou libertária; não contém nenhuma capacidade de reflexão crítica e emancipatória. A afetividade encontra no ato do brincar e no ambiente que se estrutura essa ação; e sabendo que a educação precisa da manifestação do afeto para se efetivar, revela-se a importância da ludicidade. A atividade lúdica é uma prática que exige a plenitude da dedicação dos envolvidos, o elemento afetividade é inerente à prática lúdica; uma prática lúdica que desconsidera a afetividade, não se realiza enquanto completamente. Ainda que uma criança brinque sozinha, ela está projetando suas vivências e experiências sociais prévias; em alguma medida sempre se está representando a realidade que a cerca; em alguma medida representa-se uma interação vivenciada. A sua prática, no cotidiano da criança, envolve a comunicação, a expressão, a estruturação compreensiva e apreensiva do seu meio e das representações simbólicas, resolução de conflitos, potencialidade e afetividade, associando suas capacidades cognitivas com suas ações imediatas e duradouras, chegando ao ponto de podermos arriscar, a dizer, ser uma ação total social e humana, pois envolve praticamente tudo aquilo que lhe pertence enquanto sujeito
Palavras-Chave: Lúdico; Afetividade; Criatividade Infantil.

SUMMARY
The element of playfulness, as well as that of affectivity, are the main building blocks of quality education. Without them, there is no liberating or liberating capacity; there is no capacity for critical and emancipatory reflection. Affectivity is found in the act of playing and in the environment in which this action is structured; and knowing that education needs the manifestation of affection in order to be effective, the importance of playfulness is revealed. Playful activity is a practice that requires the full dedication of those involved; the element of affectivity is inherent in playful practice; a playful

practice that disregards affectivity is not fully realized. Even if a child plays alone, they are projecting their previous social experiences; to some extent they are always representing the reality that surrounds them; to some extent they are representing an interaction they have experienced. Its practice, in the child's daily life, involves communication, expression, the comprehensive and apprehensive structuring of their environment and symbolic representations, conflict resolution, potentiality and affectivity, associating their cognitive capacities with their immediate and lasting actions, to the point where we can risk saying that it is a total social and human action, since it involves practically everything that belongs to them as a subject.
Keywords: Playfulness; Affectivity; Children's Creativity.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade principal apresentar a importância das brincadeiras de faz de conta e do jogo simbólico para o desenvolvimento infantil, no que tange os aspectos cognitivo, afetivo e social. Nesta medida, importa-nos analisar como tais aspectos são trabalhados na sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento global e processo de formação da criança.

Sabe-se que através das brincadeiras a criança coloca em prática sua imaginação e reconhece os diferentes papéis sociais e suas funções, aprendendo assim a se colocar no mundo. As brincadeiras permitem que as crianças desenvolvam aspectos importantes, como imaginação, memória, imitação, cumprimento de regras e socialização. A relevância desse trabalho decorre da reflexão sobre a prática pedagógica e da compreensão do faz de conta dentro de uma atividade lúdica na qual a criança possa se expressar, uma vez que o propósito da brincadeira é deixar fluir a imaginação. Seguindo nessa mesma linha de raciocínio e trazendo coesão a essa ideia, se o lúdico é importantíssimo ao processo de ensino-aprendizagem e ao respectivo desenvolvimento, deve-se grandemente ao fato de ser tributário da afetividade, uma vez que esta é a grande energia do despertar dos interesses no sujeito, sendo determinante para as atividades mentais e cognitivas.

É necessário que o professor dê uma direção nas brincadeiras, a fim de desenvolver o aprendizado – cognitivo, afetivo e social – há várias formas disso ser feito, como a adequação de espaço e preparação de ambiente e brinquedos, assim como por meio de atividades que trabalhem a imaginação e criatividade, pressupondo que através do lúdico é possível adquirir outras habilidades que podem ser aperfeiçoadas e desenvolvidas, além do conhecimento

O problema que norteou esta pesquisa foi o sentido do lúdico no processo de ensino-aprendizagem de como trabalhar e aplicar tal conceito em sala de aula. Suplementarmente, a partir de um foco um pouco mais específico, dedicar-se-á à investigação e identificação da importância da brincadeira do faz de conta na aprendizagem da criança.

É de extrema importância que o professor faça intermédios nas brincadeiras, e para isso deve estar consciente da importância do aprender brincando. É responsabilidade do educador o reconhecimento de que através das brincadeiras e jogos, as crianças conseguem criar e demonstrar suas emoções, que podem variar de medos e frustações a alegrias e felicidade.

Desta forma, faz-se necessário a compreensão de que as brincadeiras não devem ser apenas para o lazer, mas também ser exploradas como elemento enriquecedor que favorece a aprendizagem e que desenvolvem características importantes para a vida adulta.

As crianças usam as brincadeiras para estabelecer uma ponte entre a realidade e imaginário, e o professor pode aproveitar desse fato para trabalhar meios prazerosos favoráveis à aprendizagem dentro da própria sala de aula, seja atividades como pintar, contar histórias, dramatizar, entre outras inúmeras atividades.

O objetivo são: a) reconhecer a importância do aspecto Lúdico no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil; b) compreender a relevância das brincadeiras de faz-de-conta no processo de ensino-aprendizagem, tendo por perspectiva os conceitos mais elementares e evidentes concernentes à ludicidade; c) Analisar como se efetiva os desenvolvimentos afetivo, cognitivo e social a partir dos conceitos de Piaget e Vygotsky; d) Elucidar a partir dos referenciais teóricos qual o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem a partir do Lúdico e das brincadeiras de faz-de-conta.

Para que o trabalho se torne o mais inteligível possível, o seu desenvolvimento se dará em três capítulos, os quais terão por diretrizes seguir aquilo proposto nos objetivos específicos. Sendo assim, no primeiro capítulo, será tratado primeiramente as possibilidades das brincadeiras de faz-de-conta, relacionando com o processo de ensino-aprendizagem e o respectivo desenvolvimento da criança; ainda nesse primeiro capítulo, apresentar-se-á algumas conceituações principais sobre ludicidade, buscando fundamentar sua importância no referido desenvolvimento infantil. No segundo capítulo, será analisado o processo de desenvolvimento, tendo por referência dois importantes estudiosos do tema, Piaget e Vygotsky, buscando apresentar semelhanças e diferenças nas respectivas teorias. Por fim, no terceiro capítulo o foco recairá sobre as práticas docentes e qual seria o papel a ser exercido pelo educador no processo de ensino-aprendizado para que se garanta o adequado desenvolvimento, considerando sempre essa prática docente permeada pelo viés lúdico.

Então, por se tratar de uma pesquisa relativamente breve, por metodologia nos resta recorrer aos grandes cânones que se estabeleceram no estudo do tema, mas sem nunca desconsiderar as pesquisas mais recentes que ainda não adquiriram o mesmo status dos grandes acadêmicos e estudiosos consagrados pela crítica. Sendo assim, é importante que enfatizemos que a revisão bibliográfica nos será de grande valia, visto que passamos por uma crise de mentalidade que afeta tanto o social quanto o político e que não deixa de afetar a educação. Esse novo panorama conflituoso, desde a última década do século passado, foi campo fértil para novos debates no campo da educação e para o surgimento de novas ideias concernentes a ela. Portanto, além de clássicos como Piaget, Vygotsky e Vallon; ou ainda, Kishimoto (1998), Oliveira (1992), Piaget (1998), Penerroud (2000), Vygotsky (1998) Zanluchi, também nos remetemos a estudos recentes como artigos científicos, dissertações e teses.

O FAZ DE CONTA

Destinado ao mundo da fantasia, a brincadeira do faz-de-conta ocorre no campo do imaginário, conseguindo levar a criança da fantasia à incorporação da realidade. Nessa brincadeira, existe espaço destinado ao diálogo da criança com suas realidades, sendo por meio desse espaço que a criança consegue relacionar o mundo que ela observa com as sensações e emoções que ela vivência, de modo a colocar isso na prática através de histórias, atividades artísticas e brincadeiras.

A criança aprende a se colocar no mundo e a reconhecer os diferentes papéis sociais que são desempenhados cotidianamente; com isso ela passa atribuir significado à realidade que apreende e aprende a se colocar no mundo de maneira concreta e significativa. Todo o referencial teórico que usaremos nessa pesquisa, segue aquela linha que atribui grande relevância ao fator lúdico no processo de ensino-aprendizagem e ao seu desenvolvimento amplo. Da mesma forma, a afetividade encontra no ato do brincar, no ambiente que se estrutura essa ação, um "seu lugar" natural; e sabendo que a educação precisa da manifestação do afeto para se efetivar, revela-se a importância da ludicidade. Uma estrutura escolar e/ou educacional organizada a partir da ludicidade e suas possibilidades, torna-se muito mais significativa, uma vez que também estabelece um vínculo significativo entre o educando e o processo de aprendizagem. "A brincadeira tem um papel especial e significativo na interação criança-adulto e criança-criança. Através da brincadeira, as formas de comportamento são experimentadas e socializadas. (FRIEDMANN, 1992, p. 26).

A espontaneidade com que as crianças brincam advém do não planejamento desse momento, agem de forma natural, sentindo assim prazer na brincadeira, e acabam por desenvolver conhecimentos e aprendizados. Maluf (2003, p. 17), de forma simples e direta, nos apresenta um viés do brincar e da ludicidade, "Brincar é: comunicação e expressão, associando pensamento e ação; um ato instintivo voluntário; uma atividade exploratória; ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social; um meio de aprender a viver e não um mero passatempo". A colocação de Maluf é muito bem-feita, mas fazemos uma ressalva, que a brincadeira desinteressada, ou talvez no intuito de ser "mero passatempo", também é significativa para a infância, pois, ainda que sendo passatempo, em sua essência, produz conhecimentos e saberes. Nesse sentido, temos:

> Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais. (Lopes, 2006, p. 110).

O brincar de faz-de-conta para a criança é tão importante que ao mesmo tempo em que consegue atingir a consciência da realidade, também consegue modificá-la, uma vez que se trata de uma ação que acontece no campo imaginário. Sendo assim, quem brinca sempre tem, em alguma medida, o domínio da linguagem simbólica.

As dramatizações, histórias, desenhos, pinturas, jogos com regras são sem dúvida, meios importantes para uma aprendizagem prazerosa, pois as crianças fazem das brincadeiras uma ponte para o mundo imaginário, onde ela tenha liberdade para brincar como e com o que gosta, pois o

mundo imaginário é um universo só seu, e essa liberdade é um dos fatores que fazem do faz de conta ser tão interessante.

Também é importante ressaltar que é preciso que as crianças tenham certa autonomia para escolher os companheiros de brincadeiras e os papéis que irão assumir; claro que o educador tanto pode como deve fazer intervenções, mas é preciso respeitar a vontade de quem brinca, uma vez que é necessário ser uma atividade prazerosa e que fomente atividades cognitivas e afetivas autônomas na criança.

As brincadeiras de faz-de-conta são atividades que tratam de situações imaginárias, sendo através delas que a criança desenvolve a função de pensar sobre um objeto, atribuindo a ele desde a função real até diferentes funções por ela criadas na prática do cotidiano com aquele objeto. E essa capacidade de se pensar sobre um objeto ou um evento mostra um grande avanço no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, uma vez que, a partir da atividade lúdica, a criança apresenta um pensamento ativo sobre o objeto ou a sociedade e, também, reflete aquilo que ela está vivenciando internamente.

Nas brincadeiras, as crianças estão no controle e podem estruturar suas experiências, de modo a elaborarem preocupações e interesses pessoais. Essas atividades permitem que as crianças avancem em suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais, uma vez que é através delas que as crianças compreendem o mundo a sua volta e se apropriam dele.

Em toda a História conhecida, de todos os povos documentados, existem relatos da ação do brincar, sendo esta uma ação pertencente essencialmente à criança, mas não apenas, permeando tanto relações entre jovens, quanto da vida adulta. E nessa medida, admitindo o conteúdo e impulso natural da ação lúdica, principalmente entre as crianças, ela assume o papel de primeira ação, pertencente a espécie, de mediação socializante. Para além das conceituações restritivas dos termos conhecer, investigar, curiosidade etc., que também são ações de manifestação em idades prematuras no indivíduo, o brincar carrega, além desses termos citados, a essencial característica mantenedora da estrutura comunitária, que é o socializar.

Socializar não apenas no sentido de estar em um determinado momento acompanhado e interagindo de forma recíproca e compartilhada com demais pessoas, mas o socializar da perspectiva do imaginar situações possíveis, construir possibilidades, fazer conjecturas etc., e com isso apreender processos relacionais que serão artefatos mediadores da mais vasta gama de possibilidades de desenvolvimento em sua vida. Como nos diz Von Zuben, o sujeito humano como ser-no-mundo é, essencialmente, abertura ao outro e a si mesmo, ele é ser de relação.

> Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais. (LOPES, 2006, p. 110).

Ao se colocar em uma situação de faz de conta a criança consegue executar seu poder de imaginação, repete ou imita modelos e padrões culturais adquiridos no dia a dia. Por essa razão, cada vez é mais frequente os trabalhos com enfoque lúdico nas escolas para as crianças da educação infantil.

A ação lúdica faz parte do cotidiano da criança, e esta criança enquanto tal, tem por espírito - e espírito aqui refere-se aos fatores naturais e sociais (suas experiências, vivências, juntamente com sua personalidade biológica) que formam o sujeito -, o brincar, por isso lhe sendo uma ação necessária. A sua prática, no cotidiano da criança, envolve a comunicação, a expressão, a estruturação compreensiva e apreensiva do seu meio e das representações simbólicas, resolução de conflitos, potencialidade e afetividade, associando suas capacidades cognitivas com suas ações imediatas e duradouras, chegando ao ponto, podemos arriscar a dizer, de ser uma ação total social e humana, pois envolve praticamente tudo aquilo que lhe pertence enquanto sujeito. Como nos diz Luckesi (2000, p. 97) acerca da ludicidade "é representada por atividades que propiciam experiência de plenitude e envolvimento por inteiro, dentro de padrões flexíveis e saudáveis", grifo nosso. Assume a característica de ser uma atividade exploratória, correlacionando com seu desenvolvimento físico, intelectual, mental, psíquico, social, constituindo um escopo necessário para seu posterior exercício plenamente satisfatório da vida social. Segundo Piaget, "[...] o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilibração com o mundo". A criação, por meio da brincadeira, de possibilidades, de forma autônoma ou pelo próprio imitar as pessoas adultas que a cerca, é um contato mediador entre a criança e a vida adulta que a espera.

Há quatro áreas do desenvolvimento que são estimuladas pelo faz-de-conta:

1- Intelectual – desenvolvendo habilidades como resolução de problemas, negociação, criatividade, organização e planejamento, retenção de tradições, costumes e cultura familiares, aplicação de conhecimento na prática e até matemática.

2- Físico – estímulo de coordenação motora e coordenação espacial.

3- Social – entendimento dos papeis sociais, visão do seu lugar na família, compartilhar, colocar-se no lugar do outro, cooperação, controle da impulsividade, reconhecer os pontos fortes do outro e lidar com desapontamentos.

4- Emocional – aumento da autoestima, orgulho próprio, desenvolvimento da sensação de segurança e proteção, desenvolvimento da independência, reconhecimento de sentimentos e de propósitos.

Na educação, e aqui em especial a Educação Infantil, existem diversas formas de trabalhar essa capacidade de imaginação, sendo as mais comuns a contação de histórias, o desenho livre ou direcionado e os jogos simbólicos (brincadeiras de faz de conta).

Essas linguagens possibilitam a exploração do mundo real por intermédio da imaginação, levando também à aquisição de conhecimentos culturais e sociais, assim como auxiliam no desenvolvimento cognitivo e afetivo nas esferas de aprendizagem escolar. Assim então, uma forma

de ilustrar o que está sendo dito e possibilitar maior inteligibilidade, parece-nos relevante fazer referências a alguns exemplos de brincadeiras de faz-de-conta.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A contação de histórias é um recurso lúdico, por meio do qual as crianças podem conhecer e discutir assuntos do cotidiano e do mundo. Através das histórias, as crianças podem ser levadas a conhecerem outros lugares, culturas variadas, tipos de linguagem, diferentes personalidades, e diversos assuntos.

> É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 2006, p.17).

Ao ouvir ou ler uma história, é colocado em ação à imaginação da criança, sendo levada a criar o lugar e espaço em que a história acontece como são os personagens, e como elas lidariam com situações semelhantes ocorridas na história. A criança consegue se colocar no lugar de um personagem, conseguindo assim desenvolver empatia, característica muito importante para a vida adulta.

Existem diferentes tipos e gêneros de histórias, e a maneira de como a história é contada pode influenciar nas informações adquiridas pela criança, uma vez que tais informações são trazidas para ela através de um adulto e que a abordagem que se utiliza ao contar a história permitirá que a criança sinta as diferentes emoções que uma história pode gerar.

Sendo assim, na escola cabe ao professor buscar diferentes formas de trabalhar a contação de histórias de modo a contribuir para a construção de conhecimento dos alunos e também para a formação deles enquanto sujeitos criativos e sociais.

A contação de histórias possibilita à criança uma vivência lúdica por meio da qual elas podem reconhecer o mundo em aspectos sociais e culturais, e também podem desenvolver sua capacidade crítica e estética.

DESENHOS INFANTIS

Toda criança gosta de desenhar, e a partir do desenho ela expressa sua visão de mundo, representando graficamente tanto aquilo que ela já conhece como aquilo que ela apenas imagina. Para a criança um desenho nunca é apenas uma imitação, mas sim uma expressão de mundo, uma vez que desenha conforme a representação mental que possui do mesmo.

Compreender as fases do desenho infantil relacionando-as condição a evolução do desenvolvimento humano é fundamental para o profissional da educação infantil. Seu entendimento colabora para a elaboração de atividades específicas e o respeito às capacidades de expressão do aluno.

É certo que a criança se exprime desde o nascimento. Começa com desejos instintivos e, já nas primeiras semanas da sua vida, podem ser distinguidas expressões e, já nas primeiras semanas

da sua vida, podem ser distinguidas expressões cujo único objetivo é exteriorizar um sentimento mais generalizado, como o prazer, ansiedade ou raiva.

Conforme as crianças crescem e avançam nas etapas de seu desenvolvimento, seus desenhos também se modificam e evoluem graficamente, passando a serem construídos com mais informações sobre o meio que as cercam, uma vez que o desenho da criança tem como influencia o ambiente em que ela vive.

Seu traço também se desenvolve na medida em que ela vai adquirindo domínio motor, permitindo que o desenho seja cada vez mais compreensível. De grande importância que os educadores respeitem o ritmo de cada criança, uma vez que cada uma tem o seu próprio tempo de desenvolvimento e expressão.

Vale ressaltar que em toda atividade é de extrema importância intervenções e monitoramento por parte do professor. Mesmo quando a atividade é “Desenho Livre” o educador tem que estar atento para que não seja um momento sem propósito, apenas para passar o tempo. Toda atividade tem que ter um objetivo, para que não se torne algo sem sentido e irrelevante.

É interessante expor as atividades dos alunos, sejam na sala de aula, corredores da escola ou reuniões de pais, pois as crianças se sentem valorizadas, orgulhosas de seus feitos além de estimuladas para sempre progredir em suas atividades.

Através do desenho, além de expressar emoções e sentimentos, a criança tem a possibilidade de trabalhar sua imaginação e criatividade assim como expressar sua compreensão de mundo e colocar em prática suas habilidades artísticas e manuais, processo que a leva a desenvolver sua apreciação estética juntamente com um olhar crítico reflexivo sobre diferentes desenhos.

BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA

Uma característica importante dessa brincadeira é marcada pelo brincar, onde as crianças criam possibilidades de entrarem no mundo adulto, sendo protagonistas de suas brincadeiras, realizando suas vontades e os objetos são usados como substitutos de outros.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), referindo-se ao brincar assim encontramos:

> Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de as crianças, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação (BRASIL, 1998, p. 22).

Nesse processo a criança imita a realidade, colocando em prática a sua imaginação, imitando e abordando assuntos e fatos que ela vivência e presencia no seu núcleo de convívio e cotidiano. A criança descobre o mundo a sua volta e como lidar com ele.

Nessa brincadeira, a criança pode explorar a criatividade e abrindo o universo para a autonomia, e para a exploração de significados e de sentidos, ampliando o desenvolvimento cognitivo

– imaginação, memória, linguagem, atenção, imitação, lateralidade e motricidade – bem como o campo afetivo e social, conceitos que serão abordados no capítulo seguinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No encerramento destas considerações, avalia-se que o mais importante a se enfatizar nesse momento são as possibilidades das práticas lúdicas nas relações de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Ainda é comum práticas pedagógicas que desconsideram o lúdico nos processos cognitivos de internalização. Ou talvez, melhor dizendo, práticas pedagógicas tradicionalistas ainda insistem em manter a concepção de que os processos de aprendizagem e desenvolvimento referem-se exclusivamente às atividades cognitivas; ou ainda pior, práticas que entendem o a educação escolarizada como devendo ser uma responsabilidade pesada e maçante, no sentido mais pejorativo do termo trabalho.

Por mais que se tenha expandido o debate acerca da ludicidade enquanto uma alternativa pedagógica, ou antes, mais que uma alternativa, uma exigência, pouco se efetiva esta prática. Compreensão de que o jogo simbólico ou da brincadeira do faz-de-conta enquanto atividades mentais referentes a representações da realidade, atividades estas que possibilitam e mediam a relação da criança com o mundo adulto, concorrentes ao processo de internalização dos conhecimentos, ainda são pouco difundidas. Fatores que carregam a responsabilidade dessa situação são diversos: formação inicial e continuada, desinteresse e desvalorização dos profissionais da educação, contexto sociopolítico-econômico etc.

A grande questão é, a partir da reflexão crítica compartilhada, buscar-se soluções para superação dessa situação, pois a culpa também é compartilhada. Na mesma medida em que se apresentou aqui, que existem mecanismos que favorecem a ativação das atividades cognitivas - no nosso caso o lúdico grandemente através da afetividade, ao tornar significativo os processos de aprendizagem e desenvolvimento, talvez, o que deva ser feito é buscar-se uma prática que traga significado à educação para a organização social.

Todas as ideias aqui apresentadas tiveram por perspectiva uma educação libertária e emancipador, em todas as suas dimensões. Quando se defende que a brincadeira é capaz de trazer à criança uma autonomia em seus processos decisórios e organizativos, por exemplo, está por se considerar a criança enquanto sujeito sócio-histórico, que apreende a realidade que a cerca, transformando-a e construindo-a. Nenhum dos esforços ou concepções sofisticadas seriam válidas caso o princípio ontológico da educação, de ser libertária e emancipadora, não fossem considerados.

Buscou-se assim contribuir com reflexões acerca de novas possibilidades e potencialidades na educação escolarizada. Saber que a afetividade é energia propulsora dos interesses do sujeito em direção de sentimentos e ações no sentido das aprendizagens e desenvolvimentos é essencial para uma adequada prática pedagógica. Mas se essas mesmas práticas pedagógicas não tiverem por lastro princípios, conhecimentos e saberes inclusivos e libertários, na direção da formação de sujeitos-cidadãos participantes e responsáveis, em sentido de sua respectiva emancipação enquanto

ser humano, não há o porquê da elaboração da efetividade de tais práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosura e bobices. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2006.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (Org.). Afetividade e aprendizagem: contribuição de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2007.

ALENCASTRO, Clarice Escobar de. As Relações de Afetividade na Educação Infantil. Porto Alegre: s/ editora, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. I, II, III. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, v. 02. 1998.

BRASIL. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÉRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. Revisão Técnica e Versão Brasileira adaptada por Wajskop, Gisela- São Paulo: Cortez, 1995.Coleção questões da nossa época.

CORSARO, *apud* CARVALHO, Levindo Diniz. UFMG -GT-07: Educação de crianças de 0 a 6 anos. Agência financiadora: CNPq, 2002.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. Tradução: João Paulo Monteiro. 6ª ed. - São Paulo, Perspectiva, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko, M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 14 ed. São Paulo, Editora Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko, M. Jogos Infantis. O jogo, a criança e a educação. 16 ed. Petrópolis, Ed. Vozes, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko, M. O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KRAMER, Sonia et al. (Org.). Infância e educação infantil. São Paulo: Papirus, 1999.

MACEDO, Lino. Faz-de-conta na escola: a importância do brincar. Revista Pátio, Porto Alegre, p. 10, dez. 2003/ mar. 2004.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. Petrópolis, Rj: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Elisangela Modesto Rodrigues de. O Faz de Conta e o Desenvolvimento Infantil. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 4 – nº 1 – 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. Et.al. Creches: Crianças faz de conta & Cia. 13a edição. Editoras Vozes. Petrópolis- RJ: 1992.

PIAGET, J. O Julgamento moral na criança. Trad. De Elzon Lenardon, São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIAGET, Jean e INHELDER Barbel. A Psicologia da Criança. Tradução por Octavio Mendes Cajado. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

REGO, Tereza Cristina. VYGOTSKY, Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação. 21ª Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VOLPATO, G. Jogo, Brincadeira e Brinquedo: usos e significado no contexto escolar e familiar. Florianópolis, Cidade Futura, 2002.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social de Mente. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 7. ed- São Paulo: Cortez, 2007.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E PRÁTICAS RESTAURATIVAS NO COMBATE ÀS VIOLÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

CONFLICT MEDIATION AND RESTORATIVE PRACTICES IN COMBATING VIOLENCE IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

PATRÍCIA SALVADOR
Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Santo Amaro (2001); Professora de Ensino Fundamental II e Ensino Médio – Ciências – na EMEF DES Teodomiro Toledo Piza

RESUMO

O ambiente escolar é, muitas vezes, o espelho da sociedade e, com isso, se torna palco de tensões e desafios, refletindo diferentes formas de violência. Diante desse cenário, cresce a importância de implantação de estratégias que promovam a convivência pacífica e o respeito mútuo. A mediação de conflitos e as práticas restaurativas surgem como alternativas educativas eficazes para lidar com conflitos de maneira construtiva, prevenindo a violência e promovendo a cultura de paz. Este artigo tem como objetivo discutir a importância da mediação de conflitos como ferramenta eficaz para a prevenção e o combate à violência tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Dentre os pontos centrais desse processo estão a escuta ativa e o acolhimento, promovendo o diálogo e o respeito mútuo. A abordagem parte de um olhar mais humanizado, priorizando a construção de relações mais saudáveis e no fortalecimento dos vínculos interpessoais. A metodologia adotada consiste em revisão bibliográfica de autores que tratam das práticas restaurativas, cultura da paz e educação emocional. Os resultados apontam que a mediação, quando aliada à escuta qualificada e ao acolhimento, contribui significativamente para a transformação de realidades marcadas por situações de violência. Entretanto, há desafios estruturais a serem superados para uma implantação definitiva a nível nacional.

Palavras-chaves: Violência escolar; Mediação de conflitos; Práticas restaurativas; Acolhimento, Cultura da paz.

ABSTRACT

The school environment is often a reflection of society and, as such, becomes a stage for tensions and challenges, reflecting different forms of violence. Given this scenario, the importance of implementing strategies that promote peaceful coexistence and mutual respect grows. Conflict mediation and restorative practices emerge as effective educational alternatives for dealing with conflicts in a constructive manner, preventing violence and promoting a culture of peace. This article aims to discuss the importance of conflict mediation as an effective tool for preventing and combating violence both in and outside the school environment. Among the central points of this process are active listening and acceptance, promoting dialogue and mutual respect. The approach is based on a more humanized perspective, prioritizing the construction of healthier relationships and the strengthening of interpersonal bonds. The methodology adopted consists of a bibliographic review of authors who deal with restorative practices, a culture of peace and emotional education. The results indicate that mediation, when combined with qualified listening and support, contributes significantly to the transformation of realities marked by situations of violence. However, there are structural challenges to be overcome for a definitive implementation at a national level.

Keywords: School violence; Conflict mediation; Restorative practices; Support, Culture of peace.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço amplo, que abrange desde a transmissão de conhecimento acadêmico até a formação cidadã no que se refere a conceitos de socialização, valorização da diversidade e na construção de princípios éticos e sociais. No entanto, por ser um ambiente de intensa interação, é também um cenário propício ao surgimento de conflitos entre estudantes, professores, gestores e famílias. Quando não bem gerenciados, esses conflitos podem evoluir para situações de violência física, verbal ou psicológica (CUNHA, 2017). Em termos estatísticos, considerando jovens com 16 anos ou mais, em ambiente escolar, se estima que dois a cada dez brasileiros já sofreram violência (21%) em algum momento da vida (INSTITUTO DE PESQUISA DATASENADO, 2023).

Nesse contexto, as práticas de mediação e justiça restaurativa ganham destaque por oferecerem alternativas voltadas ao diálogo, à reparação e ao fortalecimento dos vínculos interpessoais (ZEHR, 2008). De acordo com Cunha (2017), a mediação promove o desenvolvimento de competências socioemocionais e desempenha um papel relevante na prevenção de situações de violência. Reunido com as práticas restaurativas na escola, se implementam oportunidades para a construção e fortalecimento de vínculos.

A implementação dessas estratégias não se limita à redução dos episódios de violência, mas busca, de forma mais ampla, o fortalecimento de vínculos pautados no respeito e na empatia entre alunos, docentes e demais integrantes da comunidade escolar.

Este artigo tem como objetivo discutir a importância da mediação de conflitos como estratégia eficaz para a prevenção e o combate às violências em ambientes escolares e sociais. Destaca-se a escuta ativa e o acolhimento como pilares fundamentais desse processo, promovendo o diálogo, o respeito mútuo e a cultura de paz.

Justifica-se esse estudo através da estimativa exorbitante de casos de violência dentro do ambiente escolar, sendo representada por 11% do total de estudantes do país. Esse quantitativo se revela preocupante e alerta para a necessidade urgente de medidas de combate à violência nas escolas.

VIOLÊNCIA ESCOLAR: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS

A violência escolar é um fenômeno complexo, pois abrange as tensões sociais, econômicas e culturais mais amplas (MUGGAH, 2021). De forma geral, compreende-se violência escolar como qualquer ação ou omissão que cause danos físico, psicológico ou moral no âmbito das relações escolares, envolvendo estudantes, professores, funcionários e até familiares (RAMOS, 2020).

A complexidade dessa violência é marcada tanto por níveis mais superficiais, como por meio de palavras, olhares e atitudes que, por serem naturalizadas, passam despercebidas, quanto por níveis mais profundos, como agressões verbais, bullying, discriminação, intimidação e isolamento social (COSTA, 2019). Cada uma dessas manifestações violentas influencia negativamente âmbito escolar, debilitando os laços de confiança e comprometendo a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

As características desse ato vil dependem dos contextos sociais e institucionais, mas alguns elementos são comumente observados. Primeiramente, a violência está, frequentemente, associada a dinâmicas de poder e desigualdade, refletindo em preconceitos sociais como racismo, sexismo e homofobia, isto é, influência de fatores externos (NASCIMENTO, 2021). Em segundo lugar, ela é majoritariamente silenciosa, permeando gestos, olhares e discursos, o que dificulta sua identificação e enfrentamento.

Pode-se distinguir a violência escolar de outras formas de violência social por meio de algumas características específicas. Em primeiro lugar, destaca-se a multidimensionalidade, uma vez que pode envolver agressões físicas, verbais, psicológicas, simbólicas e até mesmo institucionais (SOUZA et al., 2019). A violência física, mais visível, inclui empurrões, brigas e agressões corporais, enquanto a violência verbal manifesta-se por meio de insultos, ameaças e humilhações.

Outra característica significativa é a frequência e a banalização dos comportamentos agressivos. Com o tempo, atitudes violentas podem ser naturalizadas no cotidiano escolar, levando

alunos, professores e gestores a encará-las como "parte da rotina" (FERREIRA, 2022). Essa naturalização dificulta a identificação precoce dos problemas e o desenvolvimento de estratégias eficazes de intervenção.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES

ORIGEM DA PREOCUPAÇÃO COM A MEDIAÇÃO ESCOLAR

Na década de 1980, a preocupação com a mediação de conflitos no ambiente escolar começou a ganhar relevância, principalmente em países como Estados Unidos, Canadá e Austrália. Os índices de violência, bullying e problemas disciplinares eram crescentes, o que motivou educadores, psicólogos e legisladores a buscar alternativas às práticas punitivas tradicionais (WALSH, 2019). Basearam-se nos princípios da justiça restaurativa, que vinham sendo aplicados no sistema de justiça criminal, para aplicação das práticas de mediação escolar como estratégias inovadoras, focadas no diálogo, na responsabilidade coletiva e na reparação de danos.

No Brasil, a preocupação com a mediação de conflitos nas escolas ganhou força a partir dos anos 2000, impulsionada por programas de Justiça Restaurativa em parceria com o Judiciário e órgãos educacionais. Projetos pioneiros, como os desenvolvidos em São Caetano do Sul (SP) e Porto Alegre (RS), demonstraram o potencial da mediação para promover a cultura de paz e transformar a convivência escolar (BRASIL, 2020).

Assim, a mediação escolar consolidou-se como uma resposta educativa à violência, enfatizando a importância da comunicação não violenta, da gestão positiva de conflitos e da formação cidadã desde a educação básica.

DEFINIÇÃO DE MEDIAÇÃO ESCOLAR E AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS

A mediação escolar configura-se como um processo estruturado de resolução de conflitos, conduzido por um mediador, podendo ser esse um professor, gestor ou mesmo um aluno devidamente capacitado, com a finalidade de facilitar o diálogo, o entendimento mútuo e a construção de soluções compartilhadas entre as partes envolvidas.

Conforme destaca Cunha (2017), a mediação possibilita o desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes, tais como a empatia, a escuta ativa e a responsabilidade, além de atuar como instrumento de prevenção da violência. Em contraposição às abordagens punitivas tradicionais, a mediação objetiva a restauração das relações interpessoais e a promoção de uma convivência pacífica.

No ambiente escolar, as práticas restaurativas abrangem diferentes formas de intervenção, tais como os círculos de diálogo, as rodas de conversa, as reuniões restaurativas e as conferências de paz, todas focadas no fortalecimento das relações e na promoção de uma cultura de respeito e

cooperação. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2020), essas práticas oferecem espaços seguros para a expressão de sentimentos, necessidades e expectativas, promovendo a compreensão mútua e a corresponsabilização.

A adoção dessas metodologias exige a formação adequada de mediadores e o comprometimento de toda a comunidade escolar. Dessa forma, cria-se uma rede de apoio que favorece a prevenção da violência e a consolidação de uma cultura de paz.

TIPOS DE PRÁTICAS RESTAURATIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR

CÍRCULOS DE DIÁLOGO

Os círculos de diálogo são espaços estruturados onde todos os participantes têm a oportunidade de se expressar de maneira respeitosa e ouvir o outro. Esses círculos seguem regras básicas de convivência, como o uso de um objeto da palavra, garantindo que apenas quem o possui possa falar, promovendo a escuta ativa e evitando interrupções (WACHTEL, 2019).

Em situações de bullying entre colegas, por exemplo, esse método permite que tanto a vítima quanto o agressor, acompanhados de outros membros do ambiente escolar, possam compartilhar seus sentimentos e perspectivas. Essa abordagem permite a compreensão do impacto das ações e propicia a construção coletiva de soluções para reparar os danos e restaurar a confiança.

RODAS DE CONVERSA

As rodas de conversa são mais flexíveis do que os círculos de diálogo. São utilizadas tanto para a prevenção quanto para a intervenção em conflitos de assuntos mais intensos, tais como, preconceito, discriminação e violência de gênero, além de permitirem maior liberdade no fluxo de falas (SILVA, 2020). Durante a dinâmica, os alunos ficam à vontade para compartilhar suas experiências e expressar suas emoções, para que, dessa forma, fortaleça o respeito e a empatia.

REUNIÕES RESTAURATIVAS

As reuniões restaurativas são mais formais e indicadas para situações de conflitos mais graves, como agressões físicas ou danos materiais (BARBOSA, 2021). São estruturadas de forma mais rígida e envolvem a participação das partes diretamente afetadas pelo conflito, suas famílias, representantes da escola e, eventualmente, membros da comunidade.

O objetivo da reunião é realmente criar um ambiente onde os participantes possam se responsar por suas ações, refletir sobre as consequências e, em conjunto, estruturar um plano de reparação. Por exemplo, em casos de vandalismo no ambiente escolar, o aluno responsável pode, após a , comprometer-se a reparar os danos, apresentar um pedido formal de desculpas e participar de ações educativas voltadas para a preservação do espaço público.

BENEFÍCIOS DA MEDIAÇÃO ESCOLAR

Entre os principais benefícios da mediação escolar de destacam-se a promoção do diálogo e da escuta ativa, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o fortalecimento dos vínculos entre membros da comunidade escolar, a prevenção e redução dos episódios de violência e a formação de um ambiente mais acolhedor e cooperativo.

A introdução de práticas restaurativas auxilia nessa elaboração de um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso. Como resultado, o fortalecimento dos vínculos entre estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar favorece a criação de um ambiente seguro. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2020), as práticas restaurativas aumentam o sentimento de pertencimento e promovem a corresponsabilidade na construção de um ambiente de paz.

Outro benefício importante é a diminuição dos casos indisciplina e violência escolar. Ao priorizar a reparação dos danos e o fortalecimento dos vínculos, essas práticas reduzem a recidiva de comportamentos agressivos e estimulam a resolução pacífica de conflitos. Como destaca Zehr (2008), a justiça restaurativa transforma o conflito em uma oportunidade de amadurecimento emocional e a responsabilidade social dos envolvidos.

EXEMPLOS PRÁTICOS DA APLICAÇÃO DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS

Diferentes experiências bem-sucedidas demonstram o quanto as práticas restaurativas podem impactar de maneira positiva a vida escolar. Em escolas públicas de São Paulo, por exemplo, a adoção dos Círculos de Construção de Paz reduziu significativamente os episódios de violência e suspensões, promovendo maior engajamento dos alunos em atividades pedagógicas (BRASIL, 2020). No Rio Grande do Sul, o programa "Justiça Restaurativa nas Escolas" evidenciou a importância da formação de facilitadores internos — professores e estudantes — como mediadores naturais de conflitos cotidianos. Em ambos os casos, observou-se uma mudança na cultura escolar, com maior abertura ao diálogo, fortalecimento das relações interpessoais e desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Outro exemplo significativo é o projeto "Escolas Transformadoras", desenvolvido com o apoio da Ashoka Brasil, que incentiva aplicação de rodas de diálogo no espaço escolar, envolvendo alunos e docentes. Tal prática visa trabalhar emoções, expectativas e percepções, de forma preventiva para a diminuição e/ou gestão antecipada de conflitos.

A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA ATIVA E DO ACOLHIMENTO

No ambiente escolar, a escuta ativa e o acolhimento surgem como tópicos principais para estruturação de um ambiente mais seguro, respeitoso e inclusivo. A prática da escuta ativa implica não apenas ouvir o que é dito, mas também demonstrar atenção plena, empatia e reconhecimento às necessidades emocionais e sociais daqueles que falam (BROWN, 2020).

Ao praticar a escuta ativa, educadores, gestores e demais membros da comunidade escolar oferecem aos estudantes a oportunidade de se sentirem vistos, ouvidos e respeitados. Essa atitude fortalece os vínculos afetivos e contribui significativamente para a prevenção de comportamentos violentos, uma vez que muitos conflitos decorrem da sensação de invisibilidade ou da falta de espaços legítimos de expressão (COSTA, 2021).

O acolhimento, por sua vez, está diretamente associado à capacidade de reconhecer e validar as experiências e emoções dos alunos, independentemente de sua origem ou intensidade. Acolher não significa concordar incondicionalmente com todas as ações, mas sim compreender o contexto que as originou e buscar, a partir dessa compreensão, caminhos para o diálogo e a reparação (ALMEIDA, 2019).

Por exemplo, diante de uma situação de indisciplina, a escuta ativa permite compreender não apenas o ato em si, mas também as motivações subjacentes — como sentimentos de injustiça, exclusão ou frustração — possibilitando intervenções mais eficazes e humanizadas. Em vez de respostas meramente punitivas, o acolhimento abre espaço para abordagens restaurativas que priorizam a responsabilização consciente e a restauração dos laços comunitários (WACHTEL, 2019).

Além disso, pesquisas recentes evidenciam que práticas pedagógicas baseadas em escuta e acolhimento favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, a autorregulação emocional e a resolução pacífica de conflitos (PEREIRA et al., 2022). Essas competências são essenciais para a formação integral dos estudantes e para a promoção de uma cultura escolar pautada pela paz e pelo respeito à diversidade.

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA MEDIAÇÃO ESCOLAR

A mediação escolar, embora se apresente como uma estratégia eficaz para a promoção da cultura de paz e para a transformação positiva dos conflitos no ambiente educativo, enfrenta diversos desafios em sua implementação. Tais dificuldades, muitas vezes, comprometem a efetividade e a sustentabilidade dessas práticas no cotidiano escolar.

Um dos principais obstáculos reside na resistência cultural existente nas instituições de ensino. As práticas punitivas tradicionais, profundamente enraizadas no imaginário escolar, dificultam a aceitação de abordagens restaurativas, que demandam uma mudança paradigmática no modo de conceber o conflito e a disciplina (TORRES, 2018). A substituição do modelo retributivo pelo restaurativo requer um esforço de sensibilização e formação contínua de todos os membros da comunidade escolar, o que nem sempre é prontamente acolhido.

Para fim didático, em uma situação de conflito, no modelo retributivo, quando uma pessoa comete um erro, entende-se que ela precisa pagar pelo que fez, recebendo uma sanção proporcional à gravidade do ato, tal como suspensões, advertências e expulsões. Em contraste, o modelo restaurativo tenta não apenas punir, mas reparar os danos, restaurar relações e envolver todas as

partes na solução do conflito. A pergunta muda de “Quem é o culpado e qual será a punição?” para “Que danos foram causados e como podemos repará-los juntos?”.

Outro desafio significativo refere-se à formação adequada dos mediadores escolares. A mediação exige competências específicas, como escuta ativa, empatia, imparcialidade e habilidade de facilitar diálogos construtivos. Contudo, muitos profissionais da educação não recebem a capacitação necessária para desempenhar essa função de forma efetiva (CUNHA, 2017). A ausência de programas estruturados de formação continuada compromete a qualidade da mediação e pode levar à desconfiança dos envolvidos quanto à sua eficácia.

A sobrecarga de trabalho dos educadores também se configura como um entrave importante. Diante de múltiplas demandas pedagógicas, administrativas e burocráticas, a mediação de conflitos pode ser percebida como uma tarefa adicional, difícil de ser incorporada nas rotinas escolares sem o devido suporte institucional (BRASIL, 2020). A falta de tempo e de recursos destinados especificamente às práticas restaurativas limita a sua implementação sistemática e efetiva.

Ademais, a escassez de apoio da parte gestora, isto é, secretarias de educação e as direções escolares, compromete o desenvolvimento de políticas de mediação. A ausência de diretrizes claras, de investimentos em formação e de mecanismos de avaliação contínua dificulta a institucionalização das práticas restaurativas nas escolas (SOUZA, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência escolar impacta diretamente na preservação física e emocional dos estudantes e, reconhecer suas várias faces, é um passo primordial para a construção de estratégias de enfrentamento que sejam eficazes e sensíveis aos cenários escolares. A mediação de conflitos e as práticas restaurativas se revelam como estratégias eficazes no enfrentamento das violências no ambiente educacional. Ao exaltar o diálogo, a compreensão e a corresponsabilização, a mediação transforma o conflito em oportunidade aprendizagem e amadurecimento emocional.

Sua implementação sistemática e integrada à proposta pedagógica contribui para a construção de uma cultura de paz e para a formação de sujeitos mais conscientes, empáticos e responsáveis. É imprescindível destacar que a implementação eficaz da mediação escolar depende da construção de uma cultura organizacional pautada na confiança, no respeito mútuo e na corresponsabilidade. A mudança estrutural e cultural necessária demanda tempo, perseverança e o compromisso de todos os atores envolvidos na dinâmica escolar.

Assim, embora a mediação escolar represente uma alternativa promissora, sua efetiva implementação exige o enfrentamento de resistências, a capacitação adequada dos profissionais, o suporte institucional e a construção gradual de uma nova cultura escolar.

REFERENCIA

ALMEIDA, R. M.; SANTOS, D. F. **Educação para a paz: práticas restaurativas na escola**. Revista Educação e Sociedade, v. 40, 2019.

ASHOKA BRASIL. **Programa Escolas Transformadoras**. Disponível em: https://www.ashoka.org/pt-br/program/escolas-transformadoras. Acesso em: 07 abr. 2025.

BARBOSA, M. L.; VIEIRA, P. F. **Justiça Restaurativa e educação: práticas de resolução de conflitos no espaço escolar.** São Paulo: Cortez, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas Restaurativas nas Escolas: Caminhos Possíveis**. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Justiça Restaurativa na Educação**. Brasília: MEC, 2020.

BROWN, J.; GARNER, P**. Listening to the Voices of Children and Young People: The Importance of the "Soft Skills" of Listening in Social Work Practice.** Child & Family Social Work, v. 25, n. 1, 2020.

COSTA, M. A., SILVA, R. F., 2019. **Violência e relações escolares: desafios contemporâneos**. Revista Educação e Sociedade, 40(148), 1-20. 2019.

COSTA, L. F.; SILVA, M. J. **A escuta ativa como estratégia pedagógica no enfrentamento de conflitos escolares.** Revista Brasileira de Educação, v. 26, 2021.

CUNHA, Ana Luiza. **Mediação de Conflitos na Escola: Construindo caminhos para a paz**. São Paulo: Cortez, 2017.

CUNHA, Maria José da Silva. **Mediação Escolar: Desafios e Possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2017.

FERREIRA, Amanda S.; COSTA, Júlia M. **Violência escolar: naturalização dos comportamentos agressivos e seus impactos no ambiente educacional**. Revista Brasileira de Educação, v. 27, 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA DATASENADO. Senado Federal. **Violência nas Escolas: Relatório executivo**. Instituto de Pesquisa DataSenado, jun. 2023.

MUGGAH, R., AGUIRRE, K. **Global Urban Violence Trends: Key Drivers and Policy Responses**. Geneva: Global Initiative Against Transnational Organized Crime. 2021.

NASCIMENTO, R.S., OLIVEIRA, T.P. **Racismo e violência nas escolas: reflexões e práticas possíveis.** Cadernos de Educação, 20(1), 134-154. 2021.

NASCIMENTO, L.A.; VIEIRA, T.M. **Escola e violência: impactos das desigualdades sociais no cotidiano escolar**. Revista Educação e Pesquisa, v. 47, 2021.

PEREIRA, C. R.; MENDES, P. M.; ALVES, T. S. **Competências socioemocionais e cultura escolar: o papel da escuta e do acolhimento**. Revista Psicologia Escolar e Educacional, v. 26, 2022.

PEREIRA, J. L.; ALMEIDA, F. R. **Cultura de paz na escola: mediação de conflitos e práticas restaurativas.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 19, n. 56, 2022.

PEREIRA, M.L.; ALMEIDA, R.S. **Relações escolares e construção de vínculos: estratégias para a promoção de ambientes seguros.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 30, n. 115, 2022.

RAMOS, F.B., SOUZA, L.M. **A violência escolar no Brasil: panorama e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, 25, e250049. 2020.

SILVA, D.R.; ANDRADE, C.J. **Violência escolar e estratégias de intervenção: um estudo de revisão**. Revista Educação em Questão, v. 58, 2020.

SILVA, M. A.; SOUZA, R. S. **A mediação de conflitos no espaço escolar: práticas restaurativas como alternativa para a cultura de paz.** Revista Brasileira de Educação, v. 25, 2020.

SOUZA, A.M.; OLIVEIRA, R.J.; MARTINS, S.P. **Formas de violência na escola e suas consequências para o desenvolvimento de crianças e adolescentes**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 23, n. 1, 2019.

SOUZA, E.L. de. **Educação para a Paz e Mediação de Conflitos na Escola**. Curitiba: Appris, 2019.

TORRES, C.L.A**. Conflito e Cultura Escolar: abordagens para a prática da mediação**. Campinas: Autores Associados, 2018.

WACHTEL, T. **Restorative Circles in Schools: Building Community and Enhancing Learning.** International Institute for Restorative Practices, 2019.

WALSH, M.E.; GOSINE, K. **Seeing the Margins: Perspectives on Educational Equity and Diversity**. Toronto: Canadian Scholars, 2019.

ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa: Fundamentos e Princípios**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

ZEHR, Howard. **Trocando as Lentes: Um Novo Enfoque sobre a Justiça**. 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 2008.

É IMPORTANTE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

CHILDREN'S COGNITIVE DEVELOPMENT IS IMPORTANT

PAULA CAROLINE PEREIRA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade IESA – INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR SANTO ANDRÉ (2009); Professora de Educação Infantil Ensino Fundamental / PEIF na EMEF Rodrigues de Carvalho.

RESUMO
As causas do autismo são desconhecidas, há vários estudos, mas nenhum comprovado de forma decisiva, portanto há várias hipóteses ainda não concluídas. A hipótese de uma origem relacionada à frieza ou rejeição materna já foi descartada, relegada à categoria de mito há décadas. Embora algumas meninas desenvolvam autismo, casos de meninos com esta desabilidade são em proporção de três para um (três meninos autistas para cada menina). Dependendo da forma de autismo apresentada, é possível que mesmo um médico ou psicólogo experiente encontre alguma dificuldade para fazer o diagnóstico na primeira abordagem. O melhor diagnóstico é sempre o relato de familiares, desenhos, anotações e o comportamento, exames como a tomografia de crânio ou a ressonância magnética, pouco ou quase nada oferece ao diagnóstico.

Palavras-chave: Autismo; Desabilidade; Psicólogo; Diagnóstico; Exames.

ABSTRACT
The causes of autism are unknown. There are several studies, but none have been conclusively proven. Therefore, there are several hypotheses that have not yet been concluded. The hypothesis that it is caused by maternal coldness or rejection has already been discarded and relegated to the category of myth for decades. Although some girls develop autism, cases of boys with this disability are three to one (three autistic boys for every girl). Depending on the form of autism presented, even an experienced doctor or psychologist may have some difficulty in making the diagnosis at first. The best diagnosis is always the report of family members, drawings, notes and behavior. Exams such as a cranial tomography or magnetic resonance imaging offer little or nothing to the diagnosis.

Keywords: Autism; Disability; Psychologist; Diagnosis; Exams.

INTRODUÇÃO

O autismo inicia antes dos trinta e seis meses e a esquizofrenia é mais rara antes dos cinco anos. As complicações pré e perinatais e disfunção cerebral são mais comuns no transtorno autista e menos na esquizofrenia. No autismo, há a dificuldade de interação social, ausência de fala ou ecolalia, comportamentos estereotipados e repetição de gestos e falas. Já na esquizofrenia podem aparecer alucinações e delírios, transtornos do pensamento. Assim como qualquer ser humano, cada pessoa com autismo é única e todas podem aprender, as pessoas com autismo podem ter alguma forma de sensibilidade sensorial. Isto pode ocorrer em um ou em mais dos cinco sentidos – visão, audição, olfato, tato e paladar – que podem ser mais ou menos intensificados. Por exemplo, uma pessoa com autismo pode achar determinados sons de fundo, que outras pessoas ignorariam, insuportavelmente barulhentos. Isto pode causar ansiedade ou mesmo dor física.

Ainda hoje se discute a causa do autismo. Os especialistas atribuem isso a componentes genéticos, contudo, até descobrirem a causa real do autismo, será difícil obter uma resposta. Em gêmeos idênticos a chance de desenvolver autismo - quando um o é - chega a e 98%. O autismo é fundamentalmente uma forma particular de se situar no mundo e, portanto, de se construir uma realidade para si mesmo. Associado ou não a causas orgânicas, o autismo é reconhecível pelos sintomas que impedem ou dificultam seriamente o processo de entrada na linguagem para uma criança, a comunicação e o laço social, nos passa que as estereotipias, as ecolalias, a ausência de linguagem, os solilóquios, a auto agressividade, a insensibilidade à dor ou a falta de sensação de perigo, são alguns dos sintomas que mostram o isolamento da criança ou do adulto em relação ao mundo que o rodeia e sua tendência a bastar-se a si mesmo. O autismo é uma condição permanente, a criança nasce com autismo e torna-se um adulto com autismo.

As crianças em escolas especiais devem ser regularmente reavaliadas com o objetivo de explorar todas as formas possíveis de atender às suas necessidades em ambientes mais inclusivos. Isso pressupõe a preparação de um plano de inclusão individual, que para traçá-lo vai além da avaliação tradicional das necessidades e dificuldades da criança, perguntando-se que tipo de mudanças seria necessário para permitir que as necessidades individuais de uma determinada criança sejam atendidas na sala de aula regular da escola local.

O quadro clínico do autismo, segundo o DSM IV TR prejuízo da habilidade social: não compartilham interesses, não desenvolvem empatia e demonstram certa inadequação em abordar e responder aos interesses, emoções e sentimentos alheios. Prejuízo no uso de comportamentos não verbais como: contato visual direto, expressão facial, postura corporal e com objetos. Primeiramente, seria importante adequar o autista no mundo jurídico, mas isto depende do grau de autismo, pois há pessoas que apresentam traços de autismo e conseguem exprimir suas vontades e são

completamente capazes de responder pelos seus atos e exercer suas vontades civilmente, já há autistas que deverão sempre ser representados, por não terem o necessário discernimento, portanto absolutamente incapazes, e também os relativamente incapazes, que tem o discernimento reduzido, deverão ser assistidos pelo seu representante legal.

Alterações de comportamento: padrões restritos de interesse, manipulação sem criatividade dos objetos, ausência de atividade exploratória, preocupação com as partes de objetos, inabilidade para participar de jogos de imitação social espontâneos, adesão a rotinas rígidas, presença de maneirismos motores e crises de raiva ou pânico com mudanças de ambiente; mudanças súbitas de humor, com risos ou choros imotivados, hipo ou hiper responsividade aos estímulos sensoriais e agressividade sem razão aparente, comportamentos auto agressivos, como bater a cabeça, morder-se, arranhar-se e arrancar os cabelos podem ocorrer.

As crianças autistas apresentam dificuldade na interação social e têm um pobre contato visual, além de apresentarem dificuldade também em interpretar os sentimentos das pessoas com quem convivem ou não. Muitas vezes, são incapazes de entenderem piadas e trocadilhos. Portanto, apresentam comprometimento em várias habilidades do desenvolvimento psicológico que são afetadas ao mesmo tempo e em níveis diferentes.

Há comprometimento na comunicação, na fala, no uso dessa fala no meio social, apresentando, muitas vezes, ecolalia, estereotipia e postura inadequada. A expressão facial e os gestos, quando presentes, são mínimos e, muitas vezes, inapropriados.

O sono, a alimentação e as respostas aos estímulos sensoriais também podem ser afetados. Essas crianças, muitas vezes, são confundidas com crianças surdas, por apresentarem indiferença social e não responderem ao chamado dos outros.

As crianças autistas usam objetos para girá-los e sacudi-los e costumam enfileirar e arrumar os brinquedos ou objetos da mesma maneira, em pesquisa que desenvolveu, acriança autista tem peculiaridades ao brincar. Sua pesquisa mostrou que a atividade lúdica da criança autista é essencialmente sensório-motora, mas com a participação e incentivo de um adulto, ajudando a criança a explorar outras formas de brincar, haverá uma grande contribuição no seu desenvolvimento, beneficiando assim seu prognóstico. A atividade lúdica é muito importante, pois para a criança, ela é uma forma de expressão.

Nas crianças autistas, o repertório de atividades e interesses é acentuadamente restrito. Apresentam resistência à mudança e insistência, sem motivo, em seguir rotinas de modo preciso. Algumas delas apresentam agressividade, chegando até a se auto ferir.

Autismo clássico: Caracterizada por problemas com a comunicação, interação social e comportamentos repetitivos, autismo clássico é tipicamente diagnosticado antes dos três anos. Sinais de alerta incluem o desenvolvimento da linguagem atrasada, falta de apontador ou gesticulando, mostrando falta de objetos, e autoestimulação comportamento como balançar ou bater as mãos.

É fundamental que o diagnóstico seja feito por profissionais da área clínica que tenham conhecimento sobre o autismo, feito através de observação direta do comportamento e de uma entrevista com os pais ou responsáveis.

O autismo exige um diagnóstico e uma intervenção o mais rápido possível, única maneira de reduzir a probabilidade de cronificação. A intervenção precoce no quadro de autismo não só aumenta as possibilidades de tratamento, como ainda minimiza alguns sintomas experimentados pelos pais, agravados com o passar do tempo: depressão, perda da capacidade tanto de supor um sujeito na criança quanto de revelar-se como faltante, e, por fim, a impossibilidade de impor “nãos” a esta criança.

É NECESSÁRIA UMA AVALIAÇÃO RIGOROSA PARA SER DADO O DIAGNÓSTICO DO AUTISMO

Os educadores devem desenvolver um programa de educação individualizado para focalizar nos problemas específicos da criança. Isto inclui terapia de fala e do idioma, e também habilidades sociais e treinamento de habilidades cotidianas. Eles devem elaborar estratégias para que essas crianças consigam desenvolver capacidades de poderem se integrar com as outras crianças ditas “normais” (Camargo, 2009).

Todos os níveis de QI podem ocorrer em associação ao autismo, mas ocorre o retardo mental significativo em vários casos. O autismo pode estar presente mesmo em pessoas com inteligência normal ou superior. Sendo assim, o teste de QI não é critério determinante para o autismo.

É necessária uma avaliação rigorosa para ser dado o diagnóstico do autismo, mas antes de tudo é imprescindível obter o maior número de informações dos pais da criança, suas principais preocupações e queixas em relação ao comportamento dela, pois os pais são as pessoas que melhor conhecem a criança.

O autismo é uma doença do desenvolvimento e, portanto, é importantíssimo saber quando os sintomas iniciaram e o que acontecia na época. Muitos pais são inexperientes e acabam não notando comportamento diferente no filho ou, quando notam, notam após certo tempo, muitas vezes, depois de entrarem na escola.

Informações como: quando começou a engatinhar, andar, sorrir, falar são muito importantes para o diagnóstico do autismo, mas é fundamental para o diagnóstico colher informações sobre o desenvolvimento da linguagem, da atividade lúdica e da interação social. As observações devem ser feitas em contextos diferentes, como na escola, em casa, na rua.

É importante uma avaliação completa do desenvolvimento cognitivo da criança, essa avaliação é de suma importância, mas não deve ser considerada isoladamente como forma para ajudar o diagnóstico. Devem associar a essa avaliação todos os aspectos investigados com os pais, os relatados pelos professores e a observação dessa criança em diferentes ambientes.

Melhoras na ansiedade, na autoajuda e nas habilidades do dia a dia têm sido relatadas, com 78% das crianças de 7 a 11 anos no grupo tratado com a TCC classificadas com uma resposta positiva em um teste. Tais descobertas encorajam a consideração de abordagens da TCC modificadas para abordar a ansiedade em crianças com TEA que tenham alto nível funcional, o que é importante, considerando que de 30 a 40% das crianças com TEA relatam níveis altos de sintomas relacionados à ansiedade (Brentani et al., 2013, p.2).

Há famílias que tem um filho autista, mas não tem a possibilidade de dar a ele o devido acompanhamento médico, devendo ser uma política pública o fortalecimento de hospitais públicos preparados para diagnosticarem precocemente e darem o devido tratamento e acompanhamento aos autistas.

O autismo não tem cura, mas com o devido tratamento psicológico e o apoio da família o indivíduo autista pode se desenvolver e romper barreiras do seu próprio limite, devendo ser sempre estimulado a conviver em sociedade e a aprender, em harmonia com suas dificuldades, podendo se desenvolver como qualquer outra criança.

Algumas estratégias podem ser utilizadas no dia-a-dia para solucionar esses problemas, tais como: criar situações de faz-de-conta que despertem o interesse da criança; usar bonecos para representar a família; criar soluções simbólicas para ajudar a resolver os problemas; encorajar a investigar pistas e sinais; e modelar/mediar uma sequência do que se deve fazer; introduzir palavras que a criança se interesse para que, posteriormente, ela possa construir frases com elas (Camargo, 2009, p.12).

Segundo Kaplan (1997), devemos ficar atentos aos principais diagnósticos diferenciais como a esquizofrenia de aparecimento na infância, transtornos mistos da linguagem receptivo/expressiva, surdez congênita, privação psicossocial, retardo mental com sintomas comportamentais, além de psicoses desintegrativas.

O autismo inicia antes dos trinta e seis meses e a esquizofrenia é mais rara antes dos cinco anos. As complicações pré e perinatais e disfunção cerebral são mais comuns no transtorno autista e menos na esquizofrenia. No autismo, há a dificuldade de interação social, ausência de fala ou ecolalia, comportamentos estereotipados e repetição de gestos e falas. Já na esquizofrenia podem aparecer alucinações e delírios, transtornos do pensamento.

Já em relação ao retardo mental e o autismo, pode-se ver que cerca de 40% das crianças com transtorno autista têm retardo moderado, severo ou profundo, e as crianças com retardo mental podem apresentar alterações com aspectos autistas.

No Transtorno da Linguagem Expressiva e no Transtorno Misto da Linguagem Receptivo/Expressiva existe prejuízo da linguagem, mas este não está associado com a presença de um prejuízo qualitativo na interação social e padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento.

Crianças autistas são confundidas com surdas por, muitas vezes, não responderem a estímulos sonoros. As crianças surdas respondem a sons altos enquanto as autistas são capazes de ignorar sons altos e normais e responderem a sons baixos ou fracos.

Transtorno desintegrativo da infância também se diferencia do autismo, pois é uma doença rara em que uma criança adquire as habilidades e depois esquece tudo antes dos 10 anos de idade.

Crianças autistas com Q.I. acima de 70 e aquelas que conseguem explorar a comunicação e a linguagem até os sete anos e têm alguma interação social apresentam o melhor prognóstico.

O diagnóstico precoce influencia consideravelmente o prognóstico, já que muito pode ser feito quanto à estimulação e exercitação de alguns comportamentos mais adaptativos.

Hoje, com o tratamento correto, muitos dos sintomas do autismo podem melhorar, mesmo que algumas pessoas permaneçam com alguns sintomas durante toda a vida. A maioria das pessoas com autismo consegue viver com suas famílias ou na comunidade, a perspectiva depende da gravidade do autismo e do nível de tratamento que a pessoa recebe.

O tratamento do autismo tem como objetivo diminuir os sintomas comportamentais e ajudar no desenvolvimento de funções atrasadas ou até então inexistentes, como a comunicação e linguagem.

É necessário estabelecer planos de tratamento que ajudem a criança da melhor maneira possível não buscando se prender a uma ou outra técnica, seja ela na linha comportamental ou psicanalítica, mas sim buscar um contexto de atividades que envolva outros profissionais, como fonoaudiólogo, educador, terapeuta ocupacional, psicomotricista. Portanto, é muito importante que o

autista frequente escolas especiais ou não, que lhe possibilitem uma convivência com outras crianças em um ambiente estruturado e que possa facilitar certa organização na sua vida diária.

No teste Wechsler de inteligência, os indivíduos autistas apresentam baixo desempenho em subtestes que requerem o uso da linguagem abstrata ou sequenciamento, enquanto nos subtestes que avaliam habilidades visão espaciais e a memória apresentam melhores resultados.

Um dos fenômenos mais intrigantes do autismo é o de muitas crianças apresentarem habilidades especiais, tendo, inúmeras vezes, habilidades prodigiosas, por exemplo, com os números, às vezes com música.

O autismo é o conjunto de comportamentos baseados em três pontos fundamentais: dificuldade para se comunicar, dificuldade para socializar e tendência a ser repetitivo e sistemático.

A criança autista, tal como qualquer outra criança, atravessa diversas etapas em seu desenvolvimento e um dos aliados no desenvolvimento da criança com esse comportamento é o diagnóstico precoce e a busca de atividades de alta motivação.

De acordo com Pereira (2008): O autismo é um transtorno invasivo do desenvolvimento, e seu quadro comportamental é composto basicamente de quatro manifestações: déficits qualitativos na interação social, déficits na comunicação, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades.

As causas do autismo são desconhecidas. Acredita-se que a origem do autismo esteja em anormalidades em alguma parte do cérebro ainda não definida de forma conclusiva e, provavelmente, de origem genética. Além disso, admite-se que possa ser causado por problemas relacionados a fatos ocorridos durante a gestação ou no momento do parto.” (Mello, 2003 pg.63)

Os estudos de Visani (2012) apontam que o autismo exige um diagnóstico e uma intervenção o mais rápido possível, única maneira de reduzir a probabilidade de cronificação.“O diagnóstico de autismo é feito basicamente através da avaliação do quadro clínico. Não existem testes laboratoriais específicos para a detecção do autismo. Por isso, diz que o autismo não apresenta um marcador biológico.

Normalmente, o médico solicita exames para investigar condições (possíveis doenças) que têm causas identificáveis e podem apresentar um quadro de autismo infantil, como a síndrome do X-frágil, fenilcetonúria ou esclerose tuberosa. É importante notar, contudo, que nenhuma das condições apresenta os sintomas de autismo infantil em todas as suas ocorrências. ” (Mello, 2003 pg.25)

Na definição de Klin (2006): Um diagnóstico de transtorno autístico requer pelo menos seis critérios comportamentais, um de cada um dos três agrupamentos de distúrbios na interação social,

comunicação e padrões restritos de comportamento e interesses. “Apesar de o DSM-IV-TR fornecer os critérios básicos para a determinação do diagnóstico de autismo, em termos práticos, o processo diagnóstico não é tão simples quanto pode parecer à primeira vista”. Além da grande diversidade de manifestação dos sintomas autísticos, existe também uma grande variedade em termos de quando a criança começa a exibir cada um dos diferentes sintomas, bem como em termos do perfil desenvolvimental de cada criança e das com orbidades que podem estar presentes em diferentes casos.

Desse modo, os profissionais envolvidos no processo de diagnóstico precisam ser capazes de obter as informações necessárias de forma cuidadosa e de interpretar tais informações de forma criteriosa, de modo a determinar se os sintomas apresentados pela criança refletem adequadamente um quadro diagnóstico de autismo.” (Silva, 2009 pg.20)

Os transtornos invasivos do desenvolvimento constituem um grupo de condições psiquiátricas nas quais as habilidades sociais, o desenvolvimento da linguagem e o repertório comportamental esperados não se desenvolvem adequadamente ou são perdidos no início da infância. (KAPLAN, 1997; apud COSTA et al, 2004).

No entanto, o autismo ainda representa um desafio quando se trata defini-lo, pois o termo é utilizado para denominar uma série de características comportamentais, o que acaba por subdividi-lo em uma série de categorias que variam de acordo com o nível comprometimento dos três principais aspectos supracitados.

Foi Asperger, em 1944, que demonstrou em suas pesquisas casos de manifestações desconhecidas em crianças com inteligência normal, mas que possuíam características semelhantes ao autismo no que concerniam às alterações na capacidade de comunicação (GADIA, TUCHMAN E ROTTA, 2004), demonstrando a existência de diferentes transtornos que possuíam entre si, de um modo geral, formas comuns de manifestação. Dessa forma, o transtorno autístico “manifesta-se de diferentes formas, variando do leve, ao mais alto comprometimento” (COSTA et al, 2004).

Em se tratando dos sintomas, de um modo geral, classificam-se as manifestações de acordo com três quadros principais de anomalia: comunicação, interação social e uso da imaginação; sendo estes denominados como “tríade de dificuldades”, pois se tornam aspectos predominantes no comportamento do indivíduo. Já nos primeiros anos de vida se torna possível detectar características específicas nos âmbitos funcionais do desenvolvimento.

Não existem testes laboratoriais para a detecção da síndrome, por isso, o diagnóstico deve ser feito por um profissional com formação em medicina e experiência clínica. Normalmente, o médico solicita exames para investigar possíveis doenças que têm causas identificáveis e podem apresentar

um quadro de autismo infantil, como a síndrome do X-frágil, fenilcetonúria ou esclerose tuberosa. (FERNANDES, NEVES e SCARAFICCI, 2009)

Segundo os critérios do DSM-IV-TR, para que a criança seja diagnosticada com transtorno autista, ela deve apresentar pelo menos seis da lista de doze sintomas, sendo que pelo menos dois sintomas devem ser na área de interação social, pelo menos um na área de comunicação e pelo menos um na área de comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados. (SILVA e MULICK, 2009)

Com relação a intercâmbio com o social, observa-se, em muitos casos, podem “manifestar-se como isolamento ou comportamento social impróprio; pobre contato visual; dificuldade em participar de atividades em grupo; indiferença afetiva ou demonstrações inapropriadas de afeto; falta de empatia social ou emocional” (GADIA, TUCHMAN E ROTTA, 2004).

Em se tratando do Transtorno Invasivos do Desenvolvimento, Não Especificado: Essa é uma categoria diagnóstica residual que deve ser usada para transtornos que se encaixam na descrição geral (...), mas nos quais uma falta de informações adequadas ou achados contraditórios indicam que os critérios para qualquer dos outros códigos do F84 não podem ser satisfeitos. (CID-10, 1993, p. 253)

Um número cada vez maior de profissionais tem defendido que a forma mais adequada de se estabelecer o diagnóstico é de modo interdisciplinar, incluindo pelo menos um neuropediatra e um psicólogo com especialização em distúrbios do desenvolvimento. Esses profissionais têm a oportunidade de analisar cada caso conjuntamente, identificando as várias nuanças do quadro clínico da criança e oferecendo à família informações detalhadas não apenas acerca do diagnóstico, mas também do perfil médico, cognitivo e adaptativo da criança.

Além disso, esses profissionais devem orientar a família acerca das possibilidades de tratamentos e intervenções e encaminhá-la aos serviços e apoios necessários. (e.g., Barbaresi et.al., 2006; Charman & Baird, 2002; Filipek et al., 1999; Nash & Coury, 2003; Newsom & Hovanitz, 2006; apud SILVA e MULICK, 2009)

Não há cura para o autismo, por isso a pessoa autista deve ser assistida por vários profissionais (médicos, psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos) que podem ajudar as crianças a superar ou adaptar -se as dificuldades, tornando possível sua inclusão no mundo social. Esta é tarefa árdua, principalmente para o seio familiar, haja vista que este, são os primeiros a terem a responsabilidade de diagnosticar que algo está errado, para poder buscar auxilio, em formas alternativas, já que o autismo ainda não é possível o auxílio da psicofarmacologia, (diferente da esquizofrenia e outras patologias, das quais dependendo da gravidade, existem os medicamentos a favor), salvo em algumas situações, não para acura ou tratamento do autismo, mas algumas crianças

são agressivas, possuem transtornos de humor e até mesmo sentem dificuldades para dormir, então nesses casos se usa medicamentos. Algumas precisam de ajuda até mesmo nas habilidades do dia a dia, como escovar os dentes ou arrumar a cama.

Assim, podem-se perceber dificuldades na alimentação, bem como alterações no ritmo de sono, baixo desenvolvimento de expressões faciais e gestuais e, principalmente, limitações no uso da linguagem, sendo esta não-diretiva a outro indivíduo. No que concerne aos aspectos funcionais dos sentidos, observam-se tendências específicas no comportamento individual de cheirar, lamber ou arranhar superfícies, além da falta de consciência acerca da localização de dor, do calor e do frio (Aarons e Gittens, 1992)

A partir disso, do ponto de vista médico, o diagnóstico se dá através de uma série de avaliações clínicas. Além disso, por não possuir causas biológicas específicas, um diagnóstico mais definitivo só poderá ser dado a partir de dois ou três anos de idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No entanto o autismo se manifesta de modo diferente em diferentes pessoas, apontando determinados traços individuais de cada um: Riso e agitação desapropriados; Fixação a hábitos; Manipulação repetitiva de objetos; Comportamento bizarro; Incapacidade de brincar com as outras crianças; Recusa de contato entre tantas outras características. Observa-se que várias são as perturbações passíveis de serem encontradas em indivíduos autistas, percebendo o campo cognitivo, social e linguístico.

Na Área Social a pessoa tem dificuldade de relacionamento, pois não conseguem interagir para compreender as regras da sociedade. É possível destacar algumas características da pessoa autista como: não se relacionar com contato visual, expressões faciais, relação com os pares, primar pela rotina, sendo que a criança autista pode tanto isolar-se como também interagir de forma estranha aos padrões habituais, há nelas a necessidade poderosa de não serem perturbadas.

Quanto mais cedo se iniciar um tratamento melhor será o desempenho e a melhora do autista, o psicólogo exerce um papel muito importante no diagnóstico, tratamento, acompanhamento e apoio familiar do autista. A intervenção deste profissional, através de testes emocionais, pode identificar precocemente o autismo auxiliando o sucesso do tratamento.

Como também com a Terapia para orientar o comportamento na ausência de emoções bem como para acelerar o desenvolvimento psicológico quando as emoções começam a surgir. Não esquecendo o apoio psicológico às famílias, sendo em sua maioria traumática a notícia de que o filho é um autista e ter que esperar anos até a criança começar a mostrar algum desenvolvimento emocional.

REFERENCIAS

AGUIAR, C., Carvalho, M., Morais, A., Orsati, F. **Incluindo o aluno com autismo na classe regular: uma experiência bem-sucedida com o método da comunicação facilitada**. Revista Brasileira de Tradução. 2012.

APA. Manual **Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM IV TR**. Tradução de Cláudia Dornelles. 4. ed. Porto Alegre – SC. 2012

FRAZÃO, E. **O que é autismo ou transtornos do aspectro** autista? São Paulo – SP. 2014.

OLIVEIRA, T. **Tipos e sintomas do Autismo.** São Paulo – SP. 2012.

VISANI, P. & Rabello, S. **Considerações sobre o diagnóstico precoce na clínica do autismo e das psicoses infantis**. Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental. 15. São Paulo – SP. 2012.

VOLNOVICH, J. **A psicose na criança.** Rio de Janeiro: Relume – Dumará, 1993.

ZORZETTO, Ricardo. **O Cérebro No Autismo.** Edição 184 - Junho de 2011.

MAPEAMENTO E TENDÊNCIAS DA SEQUÊNCIA FEDATHI

MAPPING AND TRENDS OF THE FEDATHI SEQUENCE

PAULO CÉSAR DE OLIVEIRA RODRIGUES
Graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual De Campinas (2020); especialista em Gestão Escolar pela Escola Superior De Agricultura "Luiz De Queiroz" (2023); professor de Ensino Fundamental II e Médio – Matemática – na EMEF Almirante Ary Parreira

RESUMO

Este levantamento bibliográfico tem como objetivo mapear e analisar a produção acadêmica sobre a Sequência Fedathi na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, identificando padrões, tendências e temas predominantes nas pesquisas que adotam essa metodologia. A investigação revelou um crescimento progressivo do interesse acadêmico pelo tema nos últimos anos, especialmente no ensino de matemática, consolidando-se como uma abordagem pedagógica que favorece a autonomia do estudante e o aprendizado significativo. A análise da distribuição temporal indicou um aumento no número de publicações, com destaque para os anos de 2015 e 2022. No entanto, verificou-se uma concentração da produção acadêmica em poucas instituições, sobretudo na Universidade Federal do Ceará, o que aponta para a necessidade de uma maior disseminação da metodologia em diferentes contextos educacionais e regiões do país. Os estudos analisados foram categorizados em cinco grandes eixos, o que demonstra a versatilidade da Sequência Fedathi e potencial de aplicação em diversas áreas do conhecimento. A Sequência Fedathi também apresentou potencial significativo para aprimorar a prática docente e enriquecer as metodologias de ensino, principalmente no ensino da matemática. Espera-se que este estudo contribua para o avanço das pesquisas na área e para a implementação de práticas pedagógicas mais investigativas e reflexivas.

Palavras-chave: Sequência Fedathi; Formação de Professores; Metodologias Ativas; Tecnologias Educacionais

ABSTRACT

This bibliographic survey aims to map and analyze the academic production on the Fedathi Sequence in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, identifying patterns, trends, and predominant themes in research that adopts this methodology. The investigation revealed a progressive growth in academic interest in the topic in recent years, especially in mathematics teaching, consolidating itself as a pedagogical approach that favors student autonomy and meaningful learning. The analysis of the temporal distribution indicated an increase in the number of publications, with emphasis on the years 2015 and 2022. However, there was a concentration of academic production in a few institutions, especially at the Federal University of Ceará, which points to the need for greater dissemination of the methodology in different educational contexts and regions of the country. The studies analyzed were categorized into five major axes, which demonstrates the versatility of the Fedathi Sequence and its potential for application in various areas of knowledge. The Fedathi Sequence also showed significant potential to improve teaching practice and enrich teaching methodologies, especially in mathematics teaching. It is expected that this study will contribute to the advancement of research in the area and to the implementation of more investigative and reflective pedagogical practices.

Keywords: Fedathi Sequence; Teacher Training; Active Methodologies; Educational Technologies

INTRODUÇÃO

A Sequência Fedathi nasce como resultado do produto do pós-doutorado do professor doutor Hermínio Borges Neto, que desenvolveu a metodologia inicialmente para o ensino de matemática e leva as iniciais dos seus três filhos: Felipe, Daniel e Thiago (CARMO, 2022; ROCHA, 2022). Porém, segundo Rocha (2022), está metodologia vem sendo aplicada em diferentes contextos e em outras áreas de conhecimento.

Com o crescimento dos estudos relacionados a Sequência Fedathi (SF), torna-se relevante compreender como esta metodologia vem sendo abordada nas produções acadêmicas, como também disseminar estas teorias nas formações continuadas de professores para estreitar a relação entre teorias e práticas.

O mapeamento da produção acadêmica sobre a SF permite identificar padrões, conteúdos mais abordados, oportunidades para novas pesquisas e suas aplicações em sala de aula. Além disso, a sistematização desses estudos pode contribuir para a formação de professores e para a implementação mais eficaz da metodologia na prática educacional.

Frente ao crescimento das investigações relacionadas a metodologia, surge a questão: quais são as principais tendências das pesquisas acadêmicas que utilizaram, em algum momento, a Sequência Fedathi?

Neste sentido, esta revisão de literatura objetivou analisar a produção acadêmica sobre a Sequência Fedathi na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), identificando tendências e temas recorrentes. Para isso, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a distribuição temporal das pesquisas sobre a Sequência Fedathi na BDTD.
- Mapear as instituições que mais produzem pesquisas sobre o tema.
- Analisar as palavras-chave mais frequentes e suas conexões com diferentes áreas do conhecimento.

A SEQUÊNCIA FEDATHI E SUAS FASES

A Sequência Fedathi (SF) é uma abordagem didática que orienta a postura do professor e a organização do ensino, favorecendo a construção do conhecimento pelo estudante a partir da resolução de problemas. Sua estrutura baseia-se em quatro fases sequenciais e interdependentes: Tomada de Posição, Maturação, Solução e Prova (ROCHA, 2022). Essa metodologia busca simular o processo de investigação científica, levando o aluno a analisar dados, testar hipóteses, revisar seus erros e validar suas conclusões (ROCHA, 2022, p.159).

i)Tomada de Posição - conforme descrito por Santana, Borges Neto e Rocha (2004), consiste na apresentação de um problema ao aluno ou grupo de alunos. O professor deve contextualizar a questão de forma que os estudantes consigam relacioná-la ao conhecimento que será ensinado. Esse momento é essencial para estabelecer o contrato didático, ou seja, as regras e expectativas da interação entre professor e alunos. Além disso, esta fase permite diagnosticar o nível de conhecimento prévio dos estudantes, ajudando a identificar possíveis lacunas na aprendizagem.

II) Maturação - segundo Santana, Borges Neto e Rocha (2004), o estudante passa a refletir mais profundamente sobre o problema apresentado. O professor estimula a investigação e incentiva os alunos a desenvolverem raciocínios próprios, ao mesmo tempo em que começa a se afastar gradativamente do centro da discussão. Esse afastamento não significa ausência, mas sim um papel de observação ativa, permitindo que os alunos experimentem hipóteses e construam conhecimento por conta própria.

iii) Solução - de acordo com Santana, Borges Neto e Rocha (2004), nesta fase os alunos organizam e estruturam suas respostas. O professor incentiva a socialização das ideias, promovendo discussões e confrontação de diferentes abordagens. O erro é valorizado como parte do processo de aprendizagem, e os estudantes são encorajados a revisar suas respostas, compará-las com as dos colegas e refiná-las. Um aspecto central dessa etapa é a ênfase na argumentação e na construção coletiva do conhecimento. O professor atua como mediador, garantindo um ambiente de respeito e troca de ideias. Nesta fase, o raciocínio e o processo de resolução são mais importantes do que a resposta final em si.

iv) Prova - a última fase da SF consiste na sistematização e validação do conhecimento. Neste momento, o professor apresenta uma solução estruturada e bem fundamentada para o problema

inicial, garantindo que os alunos compreendam os princípios subjacentes ao que foi estudado (Santana; Borges Neto; Rocha, 2004).

Mais do que um modelo para a organização de aulas, a Sequência Fedathi tem se consolidado como uma metodologia de ensino, formação e pesquisa (CARMO, 2022 apud ROCHA, 2022). Seu potencial de aplicação vai além da matemática, podendo ser adaptado para diferentes disciplinas e até mesmo para o ensino online, com modelagens específicas para cursos à distância (ROCHA, 2022).

DELINEAMENTO DO ESTUDO

Este levantamento bibliográfico caracteriza-se como uma pesquisa bibliométrica, com abordagem qualiquantitativa (GIL, 2002). A pesquisa bibliométrica, como proposta por Soares e Picolli (2018), permitiu analisar a produção acadêmica sobre a Sequência Fedathi de maneira sistemática, identificando tendências e padrões das dissertações e teses disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Para a coleta dos dados, utilizou-se a plataforma digital da BDTD como principal ferramenta. Realizou-se o levantamento na base de dados no 10 de março de 2024, utilizando o descritor "Fedathi" em todos os campos, sem restrição de período ou instituição. Inicialmente esta busca resultou em 73 publicações, no entanto, após a exclusão de trabalhos duplicados e daqueles que não estavam disponíveis em formato PDF, a amostra final compreendeu 67 publicações.

Em seguida, caracterizou-se os trabalhos de acordo com os critérios:

- Ano de defesa - para identificar a evolução temporal da pesquisa sobre a Sequência Fedathi;
- Instituição - para mapear os centros acadêmicos com maior produção na área;
- Nível acadêmico - distinção entre dissertações de mestrado e teses de doutorado.
- Palavras-chave - análise das principais temáticas associadas à Sequência Fedathi.

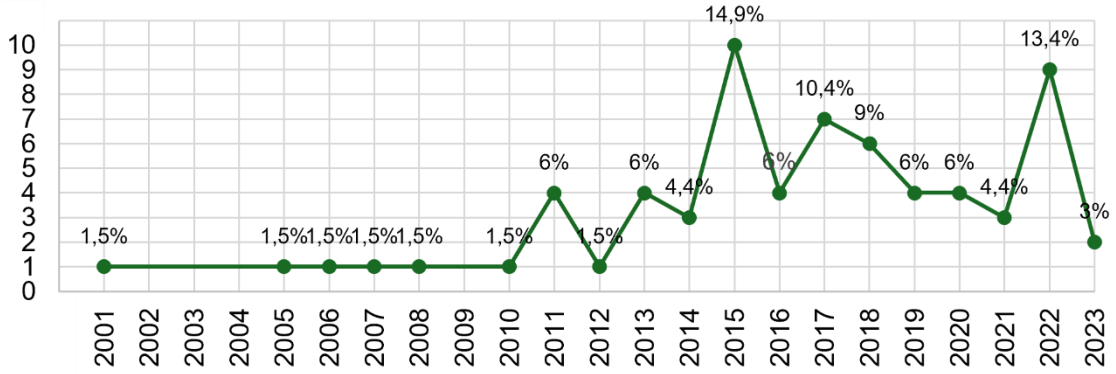
Estruturou-se a análise dos dados por meio de estatística descritiva e análise temática, como proposto por Gracioso (2004). A estatística descritiva permitiu organizar e interpretar a frequência de publicações ao longo dos anos, identificar as instituições mais produtivas e avaliar a proporção entre dissertações e teses. E aplicou-se a análise temática as palavras-chave, possibilitando a identificação das principais áreas de pesquisa relacionadas à Sequência Fedathi.

DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL

A distribuição temporal das pesquisas sobre a Sequência Fedathi permite compreender a evolução do interesse acadêmico pelo tema ao longo dos anos. Como pode ser observado na Figura 1, o primeiro registro encontrado na base dados foi em 2001, com publicações esparsas até 2010, com no máximo uma publicação por ano.

A partir de 2011, observou-se um leve crescimento no número de trabalhos, com picos em 2015 (10 publicações, 14,9%), 2017 (7 publicações, 10,4%) e 2022 (9 publicações, 13,4%), indicando momentos de maior interesse pela temática.

Figura 1: Distribuição das publicações sobre a Sequência Fedathi.



Fonte: Dados da pesquisa.

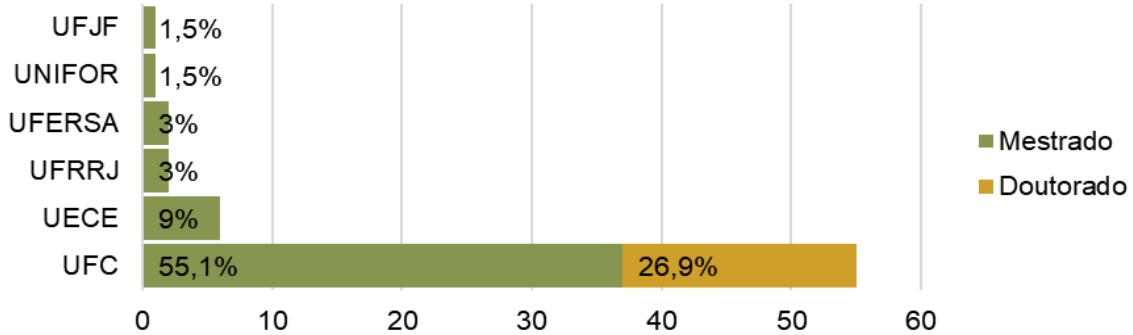
Notou-se também que, nos últimos 10 anos (a partir de 2015) concentra-se a maior proporção de produção acadêmica, evidenciando um aumento progressivo nas pesquisas sobre a Sequência Fedathi nos últimos anos. Já em 2023, observou-se uma queda no ritmo das pesquisas ou uma possível defasagem na representação do tema em trabalhos mais recentes.

Os dados indicaram que a Sequência Fedathi tem se consolidado como um campo de estudo na pesquisa acadêmica brasileira, principalmente a partir da última década. O crescimento expressivo em 2015 e 2022 sugere possíveis fatores influenciadores, como a maior disseminação da metodologia em cursos de formação docente ou mudanças em políticas educacionais que incentivaram pesquisas sobre práticas inovadoras no ensino.

DISTRIBUIÇÃO INSTITUCIONAL E NÍVEL ACADÊMICO

O levantamento das instituições que têm produzido estudos relacionados a Sequência Fedathi permitiu identificar quais universidades têm se destacado nesse campo de estudo e suas localizações regionais. Os dados apresentados na Figura 2 mostram que a Universidade Federal do Ceará (UFC) é a principal instituição responsável por investigações sobre a metodologia, corresponde a 82% das publicações na BDTD, disso, 55,1% das publicações são dissertações de mestrado. Esse domínio pode estar relacionado à origem e ao desenvolvimento da Sequência Fedathi no contexto acadêmico da UFC, bem como à presença de grupos de pesquisa dedicados ao tema.

Figura 2: Distribuição das pesquisas sobre a Sequência Fedathi por instituições.



Fonte: Dados da pesquisa.

Além da UFC, outras instituições também contribuíram com dissertações de mestrado, embora em menor escala. A Universidade Estadual do Ceará (UECE) ocupa a segunda posição, com 9% das publicações, seguida pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), ambas com 3% dos resultados cada. A Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) contribuíram com 1,5%, cada. Observou-se a maioria das publicações são de instituições nordestinas e mais de 90% localizadas no Ceará, além disso, sugiram publicação no Rio de Janeiro e Minas Gerais. Novamente, nota-se que o estudo ainda se concentra no grupo de pesquisa onde deu origem essa metodologia.

Esse forte protagonismo da UFC no desenvolvimento das pesquisas sobre a Sequência Fedathi evidencia a necessidade de uma maior diversificação institucional nos estudos da metodologia, principalmente no estado de São Paulo que contribui com inúmeros publicações na BDTD. O crescimento da participação de outras universidades pode contribuir para o aprofundamento e ampliação das investigações sobre a metodologia, explorando novas abordagens e contextos educacionais.

Esses dados revelam que a maioria das pesquisas sobre a Sequência Fedathi concentra-se no nível de mestrado (73,1%), enquanto as teses de doutorado representam 26,9% do total. Esse padrão pode indicar que a temática tem sido mais explorada em programas de pós-graduação stricto sensu voltados à formação de professores e à didática, enquanto a produção em nível de doutorado, embora significativa, ainda é menos expressiva.

CAMPOS DE PESQUISA

A análise temática das palavras-chave possibilitou a identificação dos principais campos de estudo nos quais a Sequência Fedathi tem sido aplicada. Com base nessa análise, os estudos foram organizados em cinco grandes eixos, descritos a seguir:

a) Metodologias de Ensino e Didática

Este eixo agrupa pesquisas que exploram a Sequência Fedathi como uma metodologia de ensino. Os principais termos identificados incluem Metodologia de Ensino, Didática, Métodos e Técnicas de Ensino, Sessões Didáticas, Engenharia Didática, Engenharia Pedagógica e Mediação Pedagógica. Muitos estudos se dedicam a testar a Sequência Fedathi em diferentes contextos educacionais, avaliando sua eficácia e os benefícios que proporciona ao processo de ensino-aprendizagem.

b) Formação de Professores e Prática Docente

Aqui, foram reunidos os estudos que investigam a aplicação da Sequência Fedathi na formação de professores e na prática docente. Os termos mais frequentes nesse eixo são Formação de Professores, Formação Inicial, Formação Continuada, Professores de Matemática, Teacher Training, Prática Docente, Qualificação Profissional e Educação Continuada. A análise revelou que a metodologia tem sido explorada tanto na formação inicial de professores quanto no desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

c) Ensino de Matemática e Ciências Exatas

Como a Sequência Fedathi foi inicialmente desenvolvida para o ensino da Matemática, não é surpreendente que a maioria dos trabalhos analisados esteja relacionada a essa área. Os principais termos identificados incluem Ensino de Matemática, Matemática – Estudo e Ensino, Ensino de Ciências, Álgebra Linear, Geometria Analítica, Geometria Espacial, Cálculo Diferencial e Integral, Números Complexos, Frações, Função Afim, Logaritmos e Matemática e Cultura. Apesar de haver estudos que expandem a aplicação da metodologia para outras áreas do conhecimento, a predominância da Matemática como campo de estudo ainda é evidente.

d) Tecnologias Digitais e Educação a Distância

Outro eixo importante refere-se à interseção entre a Sequência Fedathi e as Tecnologias Educacionais. Os estudos analisados mencionam termos como Tecnologia Educacional, Tecnologias Digitais, Digital Technologies, Ensino Auxiliado por Computador, Educação a Distância, Ensino Remoto, Ambientes Virtuais de Ensino, TeleMeios, Objetos Educacionais Digitais e Gamificação. As pesquisas indicam que a metodologia tem sido utilizada em ambientes virtuais de ensino, plataformas digitais e até mesmo em estratégias gamificadas, ampliando suas possibilidades de aplicação.

e) Inclusão e Acessibilidade na Educação

Por fim, um grupo de estudos investiga o potencial da Sequência Fedathi para promover a inclusão e a acessibilidade na educação. Os termos mais frequentes nesse eixo são Educação Especial, Inclusão, Crianças com Deficiência Visual, Discalculia e Transtornos do Espectro Autista. Esses trabalhos analisam como a metodologia pode contribuir para o ensino de matemática a alunos com deficiência, adaptando suas estratégias para atender às necessidades desses estudantes.

Os resultados da análise indicam que os estudos sobre a Sequência Fedathi estão fortemente concentrados no ensino de Matemática, seguido por pesquisas sobre Tecnologias Educacionais e aprendizagem ativa. Além disso, áreas como Didática, Formação Docente e Educação Inclusiva também demonstram um crescente interesse na aplicação da metodologia. Esses achados reforçam a relevância da Sequência Fedathi como uma abordagem versátil, aplicável a diferentes contextos educacionais e passível de novas investigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento bibliográfico buscou mapear e analisar a produção acadêmica sobre a Sequência Fedathi (SF) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), identificando padrões, tendências e temas recorrentes nas pesquisas que adotam essa metodologia. Os resultados indicam que a SF tem sido explorada, principalmente, no ensino de Matemática, consolidando-se como uma abordagem que potencializa a autonomia do estudante e favorece um aprendizado mais ativo e significativo.

A análise da distribuição temporal revelou um crescimento progressivo no interesse acadêmico pela SF nos últimos anos, com picos de publicação em 2015 e 2022. No entanto, observou-se que os estudos ainda se concentra no Grupo Fedathi da Universidade Federal do Ceará (UFC), o que

sugere a necessidade de uma maior disseminação da metodologia em outros centros de pesquisa e regiões do país.

Quanto às temáticas abordadas, os estudos foram agrupados em cinco grandes eixos: Metodologias de Ensino e Didática, Formação de Professores e Prática Docente, Ensino de Matemática e Ciências Exatas, Tecnologias Digitais e Educação a Distância, e Inclusão e Acessibilidade na Educação. Essa categorização evidencia a versatilidade da SF e seu potencial de aplicação em diferentes áreas do conhecimento, além de demonstrar bons resultados na formação docente e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas.

Dentre os desafios identificados, destaca-se a necessidade de ampliar a investigação da SF em contextos além da matemática, bem como a exploração de sua integração com novas tecnologias educacionais. Além disso, a formação de professores e sua capacitação na aplicação da metodologia ainda são aspectos que demandam maior atenção.

Sendo assim, este estudo contribui para o campo da educação ao fornecer um panorama sobre a evolução das pesquisas envolvendo a Sequência Fedathi, suas potencialidades e limitações. Espera-se que os dados e resultados apresentados possam orientar futuras investigações e subsidiar práticas pedagógicas mais eficazes, promovendo um ensino mais investigativo e reflexivo.

REFERÊNCIAS

CARMO, Fernanda Maria Almeida do. **O ensino a distância do conceito de medida baseado na Sequência Fedathi**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002, 176p.

GRACIOSO, Luciana de Souza**. Produção e disseminação da informação estatística brasileira: uma análise qualitativa**. Perspect. Cienc. inf., Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 34-47, jan./jun. 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**. 2024. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?page=4&join=AND&bool0%5B%5D=AND&lookfor0%5B%5D=%22Fedathi%22&type0%5B%5D=AllFields. Acesso 10 mar. 2025.

ROCHA, Sinara Socorro Duarte. **Ecossistema virtual de ensino: formação inicial e prática docente no ensino remoto de Ciências Biológicas com aporte da Sequência Fedathi**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

SANTANA, José Rogério; BORGES NETO, Hermínio; ROCHA, Elizabeth Matos. **A Sequência Fedathi: uma proposta de mediação pedagógica no ensino de Matemática**. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (ENEM), 8., 2004, Recife. Anais [...]. Recife: SBEM, 2004. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/files/viii/pdf/07/MC15472834830.pdf. Acesso 8 abr. 2025.

SOARES, Sandro Vieira; PICOLLI, Icaro Roberto Azevedo; CASAGRANDE, Jacir Leonir. **Pesquisa bibliográfica, pesquisa bibliométrica, artigo de revisão e ensaio teórico em administração e contabilidade**. Administração: ensino e pesquisa, v. 19, n. 2, p. 308-339, 2018.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GAMES AND PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

RAQUEL ELAINE VALENCIA REIS
Graduação em Artes Visuais; FIG-Unimesp,2018; Professora na Rede Pública de São Paulo.

RESUMO

A alfabetização é uma das fases mais importantes na vida escolar das crianças. E além da alfabetização sabemos que a brincadeira também é essencial para o desenvolvimento infantil e através dos jogos e das brincadeiras podemos facilitar esse processo. Não tenho a intenção de dizer que o processo de alfabetização só acontece com a ludicidade, mas sim, que o envolvimento do lúdico desperta mais interesse, enriquecendo e favorecendo esse processo de forma mais tranquila e prazerosa. No brincar as crianças conseguem interagir e adquirir novos conhecimentos e experiências necessárias para o processo de alfabetização. Os jogos educacionais são recursos enriquecedores por meio dos quais se busca o aumento de possibilidades de aquisição de aprendizagem, construção de autoconfiança e motivação em relação ao conteúdo formal a ser aprendido. O presente trabalho teve origem na relevância que atribui a ludicidade no desenvolvimento do processo de alfabetização com os alunos do 1º ano.

Palavras-chave: lúdico; crianças; aprendizado.

ABSTRACT

Literacy is one of the most important stages in children's school life. In addition to literacy, we know that play is also essential for child development and that through games and play we can facilitate this process. I do not intend to say that the literacy process only occurs through playfulness, but rather that the involvement of playfulness awakens more interest, enriching and favoring this process in a more peaceful and enjoyable way. Through play, children are able to interact and acquire new knowledge and experiences necessary for the literacy process. Educational games are enriching resources through which we seek to increase the possibilities of acquiring learning, building self-confidence and motivation in relation to the formal content to be learned. This work originated from the relevance attributed to playfulness in the development of the literacy process with 1st grade students.

Keywords: playfulness; children; learning.

INTRODUÇÃO

Diante desse tema busquei autores que me auxiliaram na definição dos principais conceitos envolvidos nesse estudo, essas contribuições teóricas me fizeram refletir e compreender os conceitos em questão e ampliar o meu olhar para o tema em abordado. Por essa razão trago nesse trabalho atividades desenvolvidas em minha prática pedagógica utilizando a ludicidade no processo de alfabetização.

O ato de brincar é tão importante para a criança que se tornou um direito garantido na Declaração Universal dos Diretos da Criança, onde no quarto deixa claro que criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica adequadas. Estabelecendo de forma igualitária que a recreação é tão importante quanto à alimentação e a saúde para a criança. Sendo assim, o brincar é muito importante no processo de desenvolvimento da criança.

Na longa jornada de trabalho notei o quão importante é para as crianças o momento da arte, do brincar e o quanto isso era prazeroso, mas, contudo era muitas vezes deixado de lado pelos professores, pois trabalhar o lúdico requer tempo e muita dedicação para que seja um trabalho proveitoso.

Nos dias de hoje temos a impressão de que a sociedade não vê a brincadeira como forma de aprendizado, mas sim como perca de tempo em que o professor deveria estar dando um conteúdo ao invés de brincar.

Quando a criança tem a oportunidade de escolha, que inicia com o brincar, ela exercita a sua liberdade e assim se torna uma criança mais observadora e crítica, As participações e as transformações introduzidas pela criança na brincadeira devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seu conhecimento.

O vivenciar da ludicidade no contexto escolar seja através de jogos, brincadeiras ou outra atividade lúdica direcionada, é importante para a formação do sujeito e contribui para tornar o processo ensino e aprendizagem mais agradável.

JOGOS E BRINCADEIRAS

Segundo Sabine (2009), definir jogo não é fácil, cada pessoa pode entender de modo diferente. Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades, ou seja, cada jogo tem seu objetivo, a criança não brinca apenas por brincar, tudo tem sua finalidade.

De acordo com Rau (2011), o jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto. Pode-se ver que o jogo pode ter utilizações diferentes, cada povo tem sua maneira de jogar ou brincar de acordo com a sua cultura, com o seu povo. Cada um aprende de uma maneira.

Antigamente o jogo era inútil, não sério. Nos tempos do Romantismo, aparece como algo sério e para educar as crianças hoje tem um olhar voltado para a criança, fazendo dela a protagonista de sua história.

Já o brinquedo não possui um sistema de regras que determinam sua utilização. O brinquedo incentiva a reprodução de imagens da realidade, Duprat (2015), diz que um dos objetivos é ser um substituto dos objetos reais para a criança.

De acordo com Rau (2011), os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras, a ludicidade tem suas regras e objetivos.

Segundo Sabine (2009), o ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental. O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em exercício constante, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual. Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem,

pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento. O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade.

Para Sabine (2009), através de recursos materiais concretos é que a criança consegue fazer conexões entre a escrita e seu significado, pois a subjetividade ainda encontra-se em processo de construção nas crianças com faixa etária entre 6 e 7 anos, de modo que se faz necessário relacionar os conteúdos escolares com a realidade das crianças, aproximando o máximo possível do concreto, do real.

O aluno, por sua vez, passa se expectador passivo a ator situado num jogo de preferências de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimentos e não apenas os reproduz. A cultura lúdica pode ser um grande passo para que a educação possa assumir o patamar de “processo” e deixar de ser visto como “reprodução de conhecimento”.

Segundo Sabine (2009), diz que não é apenas deixar o livro das cartilhas de lado, mas também o método das cartilhas, o ensino que é centrado na noção de sílaba como unidade privilegiada da escrita e da leitura.

De acordo com o pensamento de Sabine (2009), acredito que a utilização do lúdico torna a aprendizagem produtiva tanto para o aluno quanto para o professor, fazendo com que o processo de alfabetização tenha sentido para o aluno.

De acordo com Rau (2011), a alfabetização poderia ser um processo de construção de conhecimentos que se faz com facilidade, porém tornou-se um pesadelo nas escolas. Nas séries iniciais as crianças têm uma resistência maior à atitude autoritária porque ainda não aprenderam a se submeter ao que veem e ouvem. A individualidade é uma forte marca da personalidade das crianças. Sendo assim, segue uma Contextualização da prática pedagógica junto com a ludicidade, como exemplo:

Plano de aula para series iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

Turma: séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

Eixo: Linguagem Oral e Escrita

-Diferenciar e apreciar os vários gêneros textuais.

-Desenvolver a consciência fonológicas por meio de brincadeiras.

-Ampliar gradativamente as possibilidades de expressão oral e escrita.

Objetivos específicos

-Conhecer e identificar a letra do alfabeto usando textos, músicas e jogos educativos, junto com a ludicidade.

- Apresentar o som e a grafia das letras.
- Treinar a escrita e desenvolver as habilidades cognitivas.

Formar novas palavras a partir das famílias silábicas das letras;

Conteúdo

-Gêneros textuais diversos: cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, histórias, regras de jogos e brincadeiras.

-Reescrita de textos coletivos

-Alfabeto (4 tipos de letras)

-Ordem alfabética

-Formação de silabas e palavras.

-jogos e brincadeiras livres.

Segundo Rau (2011), o Brasil precisa modificar profundamente a educação, especialmente, a alfabetização. Para que isso aconteça é preciso professores com melhor formação técnica. Enquanto as escolas continuarem formando mal os professores, a alfabetização e todo o processo escolar no geral irão continuar seriamente comprometidos.

De acordo com Rau (2011), para que seja realizado um trabalho de ensino e aprendizagem da leitura e escrita sem o método do bá-bé-bi-bó-bu, é preciso saber alguns pontos que são fundamentais, assim sempre com auxílio da ludicidade.

Sabine (2009) diz que não é simplesmente deixar o método tradicional ou a “cartilha” de lado. É necessário saber o que se quer fazer e o que entende por alfabetização. Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, o segredo é a leitura.

Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa, pode-se destacar no âmbito educacional uma preocupação com as dificuldades de leitura e escrita nas séries iniciais pelo fato de um trabalho que não é adequado com a alfabetização.

De acordo com Rau (2011), a linguagem passou a ser vista como uma ferramenta de comunicação. Não é mais valorizada apenas uma linguagem padrão ou culta como elemento de produção escrita e oral. O universo linguístico dos alunos passou a ser respeitado. A ação de jogo pode ser um excelente recurso para facilitar a expressão, participação, integração e comunicação dos alunos que terão meios para melhor compreender e expressar-se.

O papel do professor durante os jogos deve ser o de provocar e desafiar a participação coletiva na busca de encaminhamentos e resolução dos problemas, pois é através do jogo que podemos despertar e incentivar a criança para o espírito de companheirismo de cooperação gradativamente, ela vai assumindo e compreendendo sua posição como um membro de um grupo social.

De acordo com Duprat (2015), Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento. O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade. Conforme a atividade, ela passa a desenvolver as suas habilidades, vai conhecendo a sua capacidade e desenvolvendo cada vez mais a autoconfiança.

Com isso, de acordo com Duprat (2015), podemos ver que o jogo é importante para desenvolvimento intelectual e social da criança, podendo estimular sua criticidade, criatividade e habilidade sociais. O professor quando oferece atividades lúdicas ao aluno, permite que ele interaja através a Língua Portuguesa de maneira dinâmica, expondo ideias, interpretando texto e ultrapassando seus conhecimentos para outras áreas. Observa-se que o professor exerce um papel muito importante no processo de alfabetização das crianças O grande desafio para o educador, no contexto atual, é ensinar os conteúdos propostos pelos programas curriculares de uma forma criativa.

É possível o professor criar na escola um ambiente favorável ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para isso, é preciso explorar, sempre que possível a sua expressão

livre e criadora, partindo se suas próprias atividades, para alcançar os objetivos propostos nesse sentido, o grande desafio é alfabetizar a criança a partir de seu próprio cotidiano, sem deixar de lado a aprendizagem social, respeitando seu processo global de desenvolvimento.

Para Duprat (2015) ao invés de iniciar o trabalho com letras e palavras escritas ortograficamente, pode-se mostrar aos alunos que eles são capazes de ler outros sistemas de escrita como o pictograma (indicação de banheiros feminino e masculino, logotipo de marcas famosas, etc.), explicando-lhes que a esses desenhos são atribuídas palavras, e que isso é ler.

De acordo com Duprat (2015), a história da escrita irá servir para mostrar aos alunos que ela gira em torno de palavras, e não apenas de letras. Isso facilitará mais para frente, quando o aluno tiver que segmentar a fala para escrever a palavra. Através da arte e dos jogos a criança aprende com muito mais prazer e facilidade, desenvolvendo a capacidade de cumprir e criar regras, estabelecendo papeis e permitindo-se criar e inovar, destacando também que o brinquedo é o caminho pelo qual crianças compreendem o mundo em que vivem. É a oportunidade de desenvolvimento, pois com o jogar e o brincar a criança experimenta, descobre, inventa, exercita sua imaginação vivendo assim uma experiência que enriquece sua sociabilidade e a capacidade de se tornar um ser humano criativo, as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais.

Duprat (2015), diz que quando se chega à apresentação do alfabeto, é melhor falar dele logo e mostrar todas as letras de uma vez. Para isso, seria melhor que houvesse uma faixa com o alfabeto das letras de forma maiúscula na sala. Ensina-se o nome das letras para que os alunos tenham um referencial dos sons das letras.

Sabendo os nomes das letras pode-se decifrar a escrita de uma palavra sem dificuldades. O lúdico no processo de alfabetização é um grande parceiro do aluno e o professor. Deve estar constantemente nesse processo, ele é quem facilita a aquisição da escrita e da leitura, a criança aprende brincado.

Na função lúdica o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente, e na função educativa o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Para Rau (2011), o equilíbrio entre as duas funções é o principal objetivo do jogo educativo, mas um possível desequilíbrio pode gerar duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, ao contrário, quando a função educativa elimina todo o prazer resta apenas o ensino. A educação terá como foco central a busca de um modo mais saudável de aprender, permitindo às crianças uma interação lúdica que garanta felicidade, prazer, satisfação e vontade de aprender, desempenhando como elemento principal o desenvolvimento físico, cognitivo, motor e psicológica infantil.

Estas são, com frequência, mero reflexo do que veem e ouvem dos maiores, mas tais elementos da experiência alheia não são nunca levados pelas crianças aos jogos como eram na realidade. Não se limitam a recordar experiências vividas, senão as que reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com seus desejos e necessidades.

De acordo com estes entendimentos defende-se cada vez mais que as brincadeiras sejam incorporadas aos conteúdos diários, possibilitando tudo o que a criança merece aprender e de forma prazerosa. As observações vivenciadas durante o período do estágio tornaram possível uma melhor visão do ambiente escolar e das práticas pedagógicas nas quais a escola está inserida, direcionando a presente reflexão que pretende analisar a importância do uso das artes na educação infantil.

Durante a leitura dos artigos referenciados nesta pesquisa, realizei a análise de documentos como o planejamento anual, diário de classe, e de um projeto que estava sendo desenvolvido no momento do estágio , além de participar de reuniões com o corpo docente sempre acompanhada pela Coordenadora Pedagógica, e pelas professoras das salas, e realizei observações que foram de extrema importância para a elaboração da presente pesquisa, pois comparei a leitura com fatos importantes do cotidiano das crianças, em seu momento de brincadeiras, e pode-se perceber o quanto a ludicidade auxilia para o processo de aprendizagem.

A Educação Infantil é o melhor lugar para que isso ocorra de forma planejada, organizada e com objetivos concretos, sem dispensar a presença do educador, mas também de maneira suave para que a criança não perca o prazer do brincar. O controle que deve pertencer ao professor é apenas o controle que garanta a transmissão do conteúdo didático, o interesse despertado na criança pela brincadeira será sempre em prol de um objetivo escolar.

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

O educador não deve exigir das crianças descrição antecipada ou posterior das brincadeiras, pois se assim o fizer, não respeitará o que define o brincar, isto é, sua incerteza e improdutividade, embora esteja disponível para conversar sobre o brincar antes, durante e depois da brincadeira. Brincar juntos reforça laços afetivos, é uma maneira de manifestar amor às crianças, portanto é preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa.

Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetivas determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentada de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho na área de ludicidade é um campo em desenvolvimento que possibilita não somente o aprendizado do aluno, mas também a profissionalização do docente em busca de aulas com rendimento positivo e satisfatória o aluno tem que ter o desejo pelo aprendizado, e essas novas técnicas possibilita uma inserção satisfatória, fazendo com que uma simples aula torne-se menos exaustiva e mais apreciada.

A partir do momento que é inserido uma brincadeira seja ela individual ou em grupo, é construída uma série de conhecimentos e várias habilidades são desenvolvidas, além de serem criadas diversas estratégias para solucionar os conflitos emocionais. Considerando importante esta construção da criança e privilegiando o brincar, mesmo assim é necessária uma atenção especial. O objetivo dessa pesquisa foi analisar a importância do lúdico no processo de alfabetização nas series iniciais.

A partir do primeiro momento que é apresentado o jogo para os alunos de educação infantil ou até mesmo fundamental, pode-se observar o entusiasmo e interesse em aprender, até mesmo os alunos com mais dificuldades mostraram um prazer e uma tranquilidade dando um retorno satisfatório. Sendo assim concluo que existem possibilidade de tornar as aulas mais prazerosas trazendo para sala de aulas jogos e brincadeiras para atrair os alunos dessa idade, o professor pode aliar seus objetivos pedagógicos aos desejos dos alunos criando em suas atividades diárias um ambiente mais agradável e divertido, sendo assim, conclui-se dizendo que a ludicidade auxilia no processo de desenvolvimento da criança e de sua alfabetização.

REFERÊNCIAS

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil.** Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo, Pearson: 2015.

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2011.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA AVALIAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS ATUAIS

CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN EARLY CHILDHOOD ASSESSMENT: REFLECTIONS ON CURRENT PRACTICES

ROBERTA FONSECA BUZO
Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo (2002); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Fabrange (2024); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Geraldo Sesso Júnior.

RESUMO

O artigo aborda o papel da avaliação na educação infantil sob a perspectiva de Jussara Hoffmann, destacando a necessidade de práticas avaliativas que sejam mediadoras, contínuas e centradas no desenvolvimento integral da criança. A introdução contextualiza a importância da avaliação como ferramenta para promover o desenvolvimento global, diferenciando-a das abordagens tradicionais que focam em resultados padronizados. Em seguida, o texto explora as políticas públicas voltadas para a primeira infância, analisando sua influência nas práticas avaliativas e ilustrando essas mudanças através de estudos de caso reais. A avaliação do desenvolvimento infantil é apresentada como um processo complexo e multifacetado, que requer métodos como a observação sistemática e a documentação pedagógica para capturar o progresso em diferentes dimensões, como cognitiva, emocional e social. Finalmente, a discussão foca nas contribuições de Jussara Hoffmann, que propõe uma avaliação que seja um ato pedagógico orientado pelo cuidado, a escuta sensível e a participação ativa das famílias. Hoffmann critica a avaliação tradicional e defende uma abordagem que respeite a singularidade de cada criança, promovendo um ambiente educativo inclusivo e reflexivo. O artigo conclui que a avaliação na educação infantil deve ser uma prática transformadora, capaz de apoiar o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: escola, criança e família.

ABSTRACT

The article addresses the role of assessment in early childhood education from Jussara Hoffmann's perspective, highlighting the need for assessment practices that are mediating, continuous and focused on the child's integral development. The introduction contextualizes the importance of assessment as a tool to promote global development, differentiating it from traditional approaches that focus on standardized results. The text then explores public policies aimed at early childhood, analyzing their influence on assessment practices and illustrating these changes through real case studies. Child development assessment is presented as a complex and multifaceted process, which requires methods such as systematic observation and pedagogical documentation to capture progress in different dimensions, such as cognitive, emotional and social. Finally, the discussion focuses on the contributions of Jussara Hoffmann, who proposes an assessment that is a pedagogical act guided by care, sensitive listening and the active participation of families. Hoffmann criticizes traditional assessment and advocates an approach that respects the uniqueness of each child, promoting an inclusive and reflective educational environment. The article concludes that assessment in early childhood education should be a transformative practice, capable of supporting children's all-round development.

Keywords: school, child and family.

INTRODUÇÃO

A educação infantil, como a fase inaugural da trajetória educacional de uma criança, desempenha um papel crucial no desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais para a vida. É nesse período que se estabelecem as bases para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico, proporcionando às crianças um ambiente rico em estímulos que favorece seu crescimento integral (VYGOTSKY, 1978). Desde o reconhecimento da educação infantil como um direito essencial, respaldado por políticas públicas que visam à universalização do acesso e à promoção da qualidade, tem-se observado um crescente interesse em compreender e aprimorar as práticas pedagógicas que norteiam essa etapa educativa.

No cerne dessas práticas, a avaliação ocupa um lugar de destaque. Contudo, a avaliação na educação infantil apresenta desafios e peculiaridades que a diferenciam substancialmente dos

processos avaliativos aplicados em outras etapas da educação básica (CIASCA & MENDES, 2009). Ao contrário do ensino fundamental e médio, onde a avaliação é amplamente associada à medição de desempenho acadêmico e à certificação de competências, na educação infantil, a avaliação deve ser compreendida como um processo formativo, contínuo e integrador, que acompanha o desenvolvimento da criança em suas múltiplas dimensões. Esse entendimento exige uma abordagem sensível, que respeite os ritmos individuais e as particularidades de cada criança, evitando práticas que possam gerar exclusão ou rotular precocemente as capacidades dos pequenos (NEVES & MORO, 2013).

Neste contexto, as reflexões de Jussara Hoffmann se mostram especialmente relevantes. Hoffmann, ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional, tem se dedicado a questionar as práticas avaliativas tradicionais, que muitas vezes se baseiam em critérios padronizados e insuficientemente sensíveis às complexidades do desenvolvimento infantil. Para Hoffmann (2013), a avaliação na educação infantil não deve ser um instrumento de controle ou seleção, mas sim um recurso pedagógico que promova o crescimento integral da criança, estimulando suas potencialidades e auxiliando na construção de sua identidade e autonomia. A autora defende uma avaliação mediadora, que se distancia da lógica classificatória e se aproxima de uma perspectiva mais humanizadora e inclusiva, onde a criança é vista como protagonista de seu processo de aprendizagem.

Essa visão contrasta com as abordagens avaliativas que ainda predominam em muitos contextos educacionais, onde a ênfase recai sobre a aferição de resultados padronizados, muitas vezes desconsiderando as especificidades de cada criança e os múltiplos fatores que influenciam seu desenvolvimento (MOURA & ZUCCHETTI, 2014). Hoffmann argumenta que, na educação infantil, a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo e dialógico, que envolve não apenas os educadores, mas também as famílias e as próprias crianças (SILVA, 2012). Essa abordagem participativa permite que a avaliação se transforme em um espaço de escuta, reflexão e ação conjunta, onde todos os envolvidos no processo educativo contribuem para o desenvolvimento das crianças.

A discussão sobre o papel da avaliação na educação infantil ganha ainda mais relevância quando se considera o impacto das políticas públicas voltadas para a primeira infância. Tais políticas, ao estabelecerem diretrizes e metas para a educação infantil, influenciam diretamente as práticas avaliativas nas instituições de ensino (VENANCIO, 2018). No entanto, a implementação dessas políticas nem sempre garante uma abordagem avaliativa que esteja alinhada aos princípios defendidos por Hoffmann. Em muitos casos, observa-se uma tensão entre as exigências institucionais e a necessidade de práticas avaliativas mais flexíveis e adaptativas, que possam realmente contribuir para o desenvolvimento integral das crianças (SOARES & COLARES, 2020).

Este artigo propõe uma análise crítica do papel da avaliação na educação infantil, partindo das contribuições teóricas de Jussara Hoffmann e considerando a influência das políticas públicas de primeira infância nas práticas avaliativas. Inicialmente, será explorado como essas políticas impactam a prática educativa e as formas de avaliar o desenvolvimento infantil. Em seguida, o foco se voltará para a defesa de uma avaliação que promova o crescimento integral da criança, em consonância com a perspectiva de Hoffmann. Finalmente, a discussão abordará as implicações práticas de adotar uma avaliação mediadora e reflexiva na educação infantil, considerando os desafios e as possibilidades de implementar essa abordagem em diferentes contextos educacionais.

Assim, este estudo busca contribuir para o debate sobre como as práticas avaliativas podem ser transformadas para melhor atender às necessidades das crianças na educação infantil, promovendo uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, equitativa e centrada no desenvolvimento humano. A partir da perspectiva de Jussara Hoffmann, a avaliação deixa de ser um instrumento meramente técnico e passa a ser entendida como uma prática essencialmente pedagógica, capaz de influenciar de maneira positiva a trajetória educacional das crianças desde os primeiros anos de vida.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

As políticas públicas voltadas para a primeira infância têm ganhado crescente relevância nas últimas décadas, à medida que novas pesquisas científicas destacam a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento humano (NETO et al, 2021). A primeira infância, que abrange os primeiros seis anos de vida, é um período crucial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. Políticas eficazes nessa área podem ter um impacto duradouro, tanto para os indivíduos quanto para a sociedade como um todo (DIAS et al, 2013; CRESPI et al, 2020). Diversos estudiosos da área de administração pública, como James Heckman (2006), defendem que investimentos na primeira infância são os mais rentáveis para o futuro, destacando a necessidade de políticas integradas e intersetoriais.

De acordo com Heckman (2006), programas de intervenção precoce, que incluem saúde, nutrição, educação e apoio familiar, são fundamentais para a redução de desigualdades e a promoção do desenvolvimento social e econômico de um país. O autor argumenta que a falta de investimento na primeira infância resulta em custos muito maiores ao longo da vida, incluindo menores níveis de escolaridade, menor produtividade no mercado de trabalho e maior probabilidade de envolvimento em comportamentos de risco. Esses achados reforçam a importância de políticas públicas que priorizem o desenvolvimento integral das crianças desde os primeiros anos.

No Brasil, a formulação de políticas públicas para a primeira infância tem sido influenciada por marcos legais importantes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e o Marco Legal da Primeira Infância, sancionado em 2016. O Marco Legal da Primeira Infância estabelece diretrizes

para a formulação de políticas voltadas ao atendimento de crianças de até seis anos, reconhecendo a necessidade de um cuidado integral que abarque saúde, educação, assistência social e garantia de direitos. Dessa forma, a criação de um marco específico para a primeira infância é um avanço significativo, pois reconhece a especificidade dessa fase e a necessidade de políticas públicas que sejam desenhadas com foco nas peculiaridades e necessidades das crianças (DOS SANTOS & DE SOUZA CARNEIRO, 2021).

Entretanto, a implementação dessas políticas enfrenta desafios significativos, especialmente em um país de dimensões continentais como o Brasil. Segundo Maria Malta Campos (2020) a desigualdade regional e a diversidade socioeconômica das famílias brasileiras exigem que as políticas sejam adaptadas às realidades locais. A autora ressalta que, enquanto algumas regiões mais desenvolvidas economicamente, como o Sudeste e o Sul, conseguem implementar políticas de primeira infância com mais eficácia, regiões como o Norte e o Nordeste ainda enfrentam dificuldades em garantir o acesso universal e de qualidade aos serviços voltados para a primeira infância.

Além disso, a governança das políticas públicas de primeira infância exige uma abordagem intersetorial (MORI & ANDRADE, 2021). Eles argumentam que a fragmentação das políticas públicas pode comprometer a eficácia das ações, uma vez que a primeira infância é uma fase que demanda intervenções em múltiplas dimensões. Portanto, é essencial que as diferentes esferas de governo (federal, estadual e municipal) e setores (saúde, educação, assistência social) atuem de forma coordenada. Ainda, é importante a articulação entre o setor público e organizações da sociedade civil, que podem desempenhar um papel crucial na execução e monitoramento das políticas.

Outro aspecto relevante para a efetividade das políticas públicas de primeira infância é o financiamento. A análise de Marcelo Neri (2019) revela que, apesar dos avanços legislativos, o investimento per capita em primeira infância no Brasil ainda é insuficiente quando comparado a países de renda semelhante. Neri argumenta que a alocação de recursos para programas de primeira infância deve ser vista como um investimento estratégico de longo prazo, e não apenas como um gasto corrente. Ele aponta que políticas bem-financiadas podem gerar um retorno significativo para a sociedade, em termos de redução da criminalidade, aumento da produtividade e melhoria nos indicadores de saúde e educação.

Para que as políticas públicas de primeira infância alcancem seus objetivos, também é fundamental garantir a formação e valorização dos profissionais que atuam diretamente com as crianças. A qualidade do atendimento na primeira infância está diretamente ligada à formação continuada e à valorização dos profissionais da educação infantil, saúde e assistência social (ZORNIG, 2010). As políticas de formação que integrem conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas inovadoras são essenciais para que os profissionais estejam preparados para enfrentar

os desafios do trabalho com crianças pequenas, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Em resumo, as políticas públicas de primeira infância são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A efetividade dessas políticas, no entanto, depende de sua implementação prática, o que exige não apenas vontade política, mas também a capacidade de articulação intersetorial, financiamento adequado e valorização dos profissionais envolvidos. À medida que o Brasil avança no reconhecimento da importância da primeira infância, é crucial que as políticas públicas continuem a ser aprimoradas, garantindo que todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica ou local de residência, tenham acesso a um desenvolvimento pleno e saudável desde os primeiros anos de vida.

INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

As políticas públicas voltadas para a primeira infância têm um impacto significativo nas práticas avaliativas implementadas nas instituições de educação infantil. Essas políticas não apenas estabelecem diretrizes gerais para o desenvolvimento e cuidado das crianças, mas também moldam as abordagens e métodos utilizados pelos educadores para avaliar o progresso e o desenvolvimento infantil. Em diferentes contextos, as políticas públicas têm levado a transformações importantes nas práticas avaliativas, como demonstram estudos de caso reais que ilustram essas mudanças.

Um exemplo emblemático é o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), instituído no Brasil como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007. O ProInfância teve como um de seus objetivos principais a expansão do acesso à educação infantil e a melhoria da qualidade do atendimento. Além de construir e equipar novas unidades de educação infantil, o programa influenciou as práticas avaliativas ao promover a adoção de diretrizes nacionais que enfatizam a avaliação formativa e o acompanhamento contínuo do desenvolvimento das crianças (DE FIGUEIRÊDO LOPES, 2018). Estudos indicam que, em diversas regiões, a implementação do ProInfância resultou em uma maior conscientização sobre a importância de práticas avaliativas que considerem o contexto socioeconômico das crianças e que busquem promover o desenvolvimento integral, em vez de focar exclusivamente em aspectos cognitivos.

Outro caso relevante é o da província de Ontario, no Canadá, onde a implementação da política pública *Early Learning Framework* (ELF) transformou as práticas avaliativas nas instituições de educação infantil. O ELF foi desenhado para fornecer um quadro de referência para a educação e o cuidado de crianças pequenas, com um foco particular no aprendizado através da brincadeira e na documentação pedagógica como forma de avaliação (BRITISH COLUMBIA, 2008).

O ELF incentivou os educadores a adotar práticas avaliativas mais reflexivas e menos centradas em testes padronizados. A documentação pedagógica tornou-se uma ferramenta chave, permitindo que os educadores capturassem e refletissem sobre os processos de aprendizado das crianças, ao mesmo tempo em que envolviam as famílias nesse processo. Essa mudança de abordagem reduziu a pressão sobre as crianças e os educadores, promovendo um ambiente mais inclusivo e respeitador dos diferentes ritmos de desenvolvimento (MOSS, 2018).

No contexto chileno, o programa *Chile Crece Contigo* (ChCC), lançado em 2007, também oferece um exemplo de como políticas públicas podem influenciar práticas avaliativas. O ChCC é uma política de proteção social destinada a apoiar o desenvolvimento integral de crianças desde a gestação até os quatro anos de idade (DENARDIN, 2022). Entre suas diversas ações, o programa inclui a implementação de sistemas de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento infantil que são integrados aos serviços de saúde e educação.

O ChCC levou à adoção de práticas avaliativas que são altamente intersetoriais e personalizadas, respondendo às necessidades específicas de cada criança. O sistema de acompanhamento do ChCC utiliza indicadores multidimensionais que permitem uma avaliação abrangente do desenvolvimento infantil, considerando aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Essa abordagem tem sido reconhecida por seu potencial de identificar precocemente riscos ao desenvolvimento e de direcionar intervenções mais eficazes (ATALAH et al, 2014).

Esses estudos de caso demonstram como políticas públicas bem elaboradas podem ter um impacto profundo e positivo nas práticas avaliativas, promovendo uma avaliação que seja verdadeiramente formativa, inclusiva e centrada na criança. No entanto, também revelam a importância de uma implementação cuidadosa e adaptada às realidades locais.

Quando as políticas públicas são alinhadas com princípios de avaliação que valorizam o desenvolvimento integral e respeitam a diversidade das experiências infantis, elas podem contribuir significativamente para a construção de uma educação infantil mais justa e eficaz. Por outro lado, a ausência de políticas públicas ou a implementação inadequada pode resultar em práticas avaliativas que reforçam desigualdades e limitam as oportunidades de desenvolvimento para as crianças.

EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO

A educação infantil, reconhecida como a primeira etapa da educação básica, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, a avaliação é um instrumento essencial para acompanhar e orientar o processo de ensino-aprendizagem, garantindo que todas as crianças tenham suas necessidades atendidas de forma equitativa. A avaliação na educação infantil difere significativamente das práticas avaliativas em outras etapas da educação, pois deve ser

compreendida como um processo contínuo e integral, focado no desenvolvimento global da criança e não apenas em resultados acadêmicos ou em habilidades específicas (CASTILHO, 2016).

Na educação infantil, o objetivo principal da avaliação é promover o desenvolvimento das crianças em suas diversas dimensões – cognitiva, emocional, social e física – e não medir ou classificar o desempenho individual. Por isso, as práticas avaliativas nessa etapa devem ser sensíveis às particularidades de cada criança, respeitando seus ritmos e formas de aprender. Dessa forma, a avaliação na educação infantil deve ser integrada ao cotidiano das crianças, acontecendo de maneira natural e observacional, a fim de captar o desenvolvimento de maneira holística e contextualizada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil, ressaltam a importância de uma avaliação que seja processual e formativa, orientada pela observação e pelo registro sistemático das atividades e interações das crianças (GESTÃO ESCOLAR, 2014). Esse tipo de avaliação visa não apenas a identificar o progresso das crianças em diferentes áreas do desenvolvimento, mas também a apoiar os educadores na reflexão sobre suas práticas pedagógicas e na adaptação de suas estratégias de ensino. A avaliação, nesse sentido, torna-se uma ferramenta para o planejamento educacional, permitindo que os educadores ajustem suas abordagens para melhor atender às necessidades e potencialidades de cada criança.

AVALIANDO O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Avaliar o desenvolvimento infantil é uma tarefa complexa que envolve múltiplas dimensões do crescimento humano. Durante a educação infantil, as crianças passam por fases críticas de desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico, e a avaliação deve considerar todos esses aspectos de maneira integrada. Ao avaliar o desenvolvimento infantil, os educadores devem adotar uma abordagem que seja ao mesmo tempo ampla e detalhada, garantindo que as particularidades de cada criança sejam reconhecidas e valorizadas.

Um dos métodos mais eficazes de avaliação na educação infantil é a observação sistemática e contínua (CANDIDO et al, 2008). A observação permite aos educadores capturar momentos significativos do dia a dia das crianças, que podem revelar importantes aspectos de seu desenvolvimento. Por exemplo, o modo como uma criança interage com seus colegas pode oferecer insights valiosos sobre suas habilidades sociais e emocionais. Da mesma forma, a maneira como ela se envolve em atividades lúdicas pode indicar seu nível de desenvolvimento cognitivo e motor. Essa observação precisa ser documentada através de registros pedagógicos, como anotações, fotos e vídeos, que auxiliam na análise posterior e no planejamento de intervenções pedagógicas.

Além da observação, outra ferramenta crucial na avaliação do desenvolvimento infantil é o portfólio, que consiste na coleta de trabalhos e atividades realizadas pela criança ao longo do tempo. O portfólio

permite que professores, pais e as próprias crianças visualizem o progresso e as conquistas ao longo do ano letivo. O portfólio é uma prática que valoriza o processo de aprendizagem, pois não se limita a um momento específico, mas sim ao percurso da criança, revelando suas evoluções, dificuldades e interesses (ARTER & SPANDEL, 1992). Esse método também promove a reflexão por parte dos educadores, que podem adaptar suas estratégias pedagógicas com base nas necessidades identificadas nos portfólios.

Outro aspecto fundamental da avaliação do desenvolvimento infantil é o envolvimento das famílias. A participação dos pais e responsáveis é essencial para que a avaliação seja completa e significativa (FRANCO & APOLÓNIO, 2009). O diálogo contínuo entre educadores e famílias contribui para uma compreensão mais profunda das necessidades e do desenvolvimento das crianças, além de fortalecer a relação entre a escola e o lar. As informações compartilhadas pelos pais podem complementar as observações feitas pelos educadores, oferecendo uma visão mais abrangente e contextualizada do desenvolvimento infantil.

Por fim, é importante mencionar que a avaliação do desenvolvimento infantil deve ser adaptativa, ou seja, deve levar em conta as diferentes realidades e contextos das crianças. Em um país como o Brasil, marcado por profundas desigualdades sociais e regionais, é essencial que as práticas avaliativas considerem essas variáveis, garantindo que todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso a uma educação infantil de qualidade. Em contextos de vulnerabilidade social, a avaliação precisa ser ainda mais cuidadosa, identificando não apenas os desafios enfrentados pelas crianças, mas também seus pontos fortes e potencialidades, a fim de promover um desenvolvimento integral e inclusivo (SOUZA & FALCIANO, 2023).

Assim, avaliar o desenvolvimento infantil na educação infantil é uma prática que vai muito além da simples medição de habilidades ou conhecimentos. É um processo contínuo, integrado e contextualizado, que busca compreender e apoiar o crescimento das crianças em todas as suas dimensões, promovendo uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, equitativa e centrada na criança. Através de métodos como a observação sistemática, o uso de portfólios e a parceria com as famílias, a avaliação pode se tornar uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as não apenas para os desafios acadêmicos futuros, mas também para a vida em sociedade.

PERSPECTIVAS DE JUSSARA HOFFMANN PARA UMA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As contribuições de Jussara Hoffmann desafiam as práticas avaliativas tradicionais e propõem uma reconfiguração da avaliação como um processo contínuo, mediador e formativo, profundamente enraizado no respeito à singularidade e ao ritmo de desenvolvimento de cada criança. Hoffmann (2013) argumenta que a avaliação na educação infantil deve ser uma prática pedagógica

transformadora, que, ao invés de classificar e rotular, serve como um instrumento de promoção do desenvolvimento integral e da inclusão.

Ainda, Hoffmann (2017) critica fortemente a avaliação tradicional, que tende a ser reducionista, ao focar em resultados padronizados e na medição de desempenhos específicos. A autora defende que esse tipo de avaliação ignora as particularidades das crianças e os diferentes contextos em que elas estão inseridas. Dessa forma, a avaliação tradicional muitas vezes reforça desigualdades ao não considerar as diversas formas de aprender e as múltiplas inteligências das crianças. Ela sublinha que, na educação infantil, o desenvolvimento não segue um padrão linear e uniforme, mas é um processo dinâmico e multifacetado que precisa ser observado e acompanhado de forma sensível e adaptativa.

Para a autora, a avaliação deve ser mediadora, ou seja, deve intermediar o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo subsídios tanto para os educadores quanto para as crianças (HOFFMANN, 2014). A avaliação mediadora é dialógica, envolvendo a criança em seu próprio processo de aprendizagem e valorizando sua voz e participação. A autora enfatiza a importância de observar atentamente as manifestações das crianças – sejam elas verbais, físicas ou emocionais – e de interpretar essas manifestações em conjunto com a criança, em um processo de co-construção do conhecimento.

Uma das principais críticas à avaliação tradicional é sua tendência a fragmentar o conhecimento e o desenvolvimento em áreas isoladas. Em contrapartida, Hoffmann (2014) propõe uma avaliação integral, que considera a criança como um ser holístico. Isso implica em uma avaliação que não se limita ao aspecto cognitivo, mas que abrange também as dimensões emocional, social e física. A avaliação integral busca entender a criança em sua totalidade, reconhecendo que cada área do desenvolvimento está interligada e que o progresso em uma área pode influenciar outras. Esse enfoque exige dos educadores uma postura reflexiva e uma disposição para adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades individuais de cada criança (COSTA, 2006).

A prática da documentação pedagógica, inspirada nas abordagens Reggio Emilia, é uma das ferramentas sugeridas para implementar essa avaliação integral (HOFFMANN, 2017; GANDINI, 1993). A documentação pedagógica envolve o registro contínuo das atividades e interações das crianças, utilizando fotos, vídeos, anotações e outros recursos que permitam capturar o processo de aprendizagem em tempo real. Essa prática não serve apenas para avaliar o desenvolvimento da criança, mas também para refletir sobre a prática pedagógica e fomentar o diálogo entre educadores, crianças e famílias. Dessa forma, a documentação pedagógica pode revelar aspectos do desenvolvimento que passam despercebidos em avaliações mais tradicionais e que permite uma abordagem mais respeitosa e humanizada da avaliação.

Além disso, a autora destaca a importância da escuta sensível como uma prática central na avaliação mediadora. A escuta sensível envolve não apenas ouvir o que as crianças dizem, mas também

interpretar suas ações, expressões e comportamentos de forma contextualizada. Essa prática exige do educador uma abertura para entender o mundo a partir da perspectiva da criança, reconhecendo suas experiências, interesses e emoções como parte fundamental do processo de aprendizagem. Sendo assim, a escuta sensível fortalece a relação entre educador e criança, criando um ambiente de confiança e respeito mútuo, onde a avaliação se torna um processo colaborativo e enriquecedor.

No contexto da educação infantil, a avaliação proposta por Hoffmann também deve ser contínua e processual, em oposição às avaliações pontuais e somativas que são comuns em outros níveis de ensino. A avaliação contínua permite que o educador acompanhe o desenvolvimento da criança ao longo do tempo, identificando avanços, dificuldades e novas necessidades à medida que surgem. Para Hoffmann (2014), essa continuidade é essencial, pois o desenvolvimento infantil é marcado por fases de rápida mudança e transformação, que não podem ser captadas adequadamente por avaliações momentâneas. A avaliação contínua, portanto, oferece uma visão mais completa e dinâmica do desenvolvimento da criança, permitindo intervenções pedagógicas mais precisas e eficazes.

Um dos aspectos mais inovadores é a ideia de que a avaliação deve ser um ato de amor e cuidado. A autora argumenta que a avaliação na educação infantil deve ser orientada pelo princípio do cuidado, respeitando a dignidade e os direitos das crianças, e promovendo seu bem-estar e felicidade. Esse enfoque contrasta fortemente com a lógica da avaliação competitiva e meritocrática, que muitas vezes permeia o sistema educacional. Dessa forma, ao adotar uma postura de cuidado, os educadores podem transformar a avaliação em uma prática que não apenas mede o progresso, mas que também nutre o desenvolvimento integral das crianças, ajudando-as a se tornarem indivíduos confiantes, curiosos e criativos.

Outro ponto central na discussão de Hoffmann é a importância da participação das famílias no processo avaliativo. Ela defende que a avaliação deve ser um processo transparente e colaborativo, onde os pais são envolvidos como parceiros na educação de seus filhos. Sendo assim, os educadores devem compartilhar regularmente as observações e registros sobre o desenvolvimento das crianças com as famílias, promovendo um diálogo contínuo e construtivo. Esse envolvimento das famílias não apenas fortalece a relação entre escola e comunidade, mas também enriquece a compreensão do desenvolvimento infantil, ao incorporar as percepções e experiências dos pais.

Em suma, a perspectiva de Jussara Hoffmann sobre a avaliação na educação infantil representa uma ruptura com as práticas avaliativas tradicionais e uma proposta de um modelo de avaliação mais humanizado, sensível e centrado na criança. Sua abordagem busca transformar a avaliação em um processo formativo e mediador, que apoia o desenvolvimento integral das crianças e valoriza sua individualidade e suas potencialidades. Ao enfatizar a importância da escuta sensível, da documentação pedagógica, da continuidade do processo avaliativo e da participação das famílias,

Hoffmann propõe uma avaliação que não apenas mede o progresso, mas que também promove o crescimento e o bem-estar das crianças, dentro de um ambiente educativo que respeita e celebra a diversidade e a singularidade de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel da avaliação na educação infantil, especialmente sob a perspectiva de Jussara Hoffmann, desafia concepções tradicionais e oferece uma nova abordagem que valoriza a criança em sua integralidade. A partir de sua análise, fica claro que a avaliação deve ir além de um mero instrumento de mensuração de desempenho, sendo compreendida como uma prática pedagógica mediadora e formativa. Hoffmann defende que a avaliação precisa ser um processo contínuo, dialógico e inclusivo, capaz de capturar a multiplicidade de experiências e ritmos de desenvolvimento infantil, respeitando as singularidades de cada criança.

Ao adotar uma perspectiva que prioriza o desenvolvimento integral, Hoffmann destaca a importância de práticas avaliativas que envolvam não apenas os educadores, mas também as famílias, de modo a criar um ambiente de aprendizagem colaborativo. A participação ativa da família no processo avaliativo contribui para uma compreensão mais ampla e contextualizada do desenvolvimento da criança, enriquecendo a prática pedagógica. Além disso, o uso de métodos como a observação sistemática e a documentação pedagógica permite que o educador registre e reflita sobre as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, promovendo uma avaliação que é ao mesmo tempo formativa e transformadora.

As políticas públicas de primeira infância desempenham um papel fundamental na orientação das práticas avaliativas, e a análise realizada neste artigo evidencia que, embora existam avanços, ainda há desafios significativos na implementação de abordagens avaliativas mais sensíveis e inclusivas. Em muitos contextos, observa-se uma tensão entre as diretrizes institucionais e a necessidade de uma avaliação que realmente promova o desenvolvimento integral das crianças.

Neste sentido, o presente estudo reafirma a necessidade de uma transformação nas práticas avaliativas da educação infantil, em que a avaliação deixe de ser vista como um instrumento de controle e passe a ser compreendida como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento humano. A abordagem mediadora e formativa oferece um caminho promissor para essa transformação, destacando a importância de uma avaliação contínua, reflexiva e centrada na criança.

Assim, conclui-se que a avaliação na educação infantil, quando orientada pelos princípios defendidos por Hoffmann, tem o potencial de se tornar uma prática verdadeiramente inclusiva e equitativa, capaz de contribuir significativamente para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma educação infantil mais humanizada e respeitosa das diferenças individuais.

REFERÊNCIAS

ARTER, Judith A.; SPANDEL, Vicki. Using portfolios of student work in instruction and assessment. Educational measurement: Issues and practice, v. 11, n. 1, p. 36-44, 1992.

ATALAH, Eduardo et al. Monitoreo de los indicadores del Programa" Chile Crece Contigo" 2008-2011. Revista chilena de pediatría, v. 85, n. 5, p. 569-577, 2014.

BRITISH COLUMBIA. Early Learning Framework. 2008. Disponível em: https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/early-learning/teach/earlylearning/early_learning_framework.pdf. Acesso 12 ago. 2024.

CAMPOS, Maria Malta. Avaliação da qualidade na educação infantil: impasses e perspectivas no Brasil. Pesquisa e debate em educação, v. 10, n. 1, p. 891-916, 2020.

CANDIDO, Ana AS et al. Reflexões sobre avaliação à luz do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. UNAR (ISSN 1982-4920), Araras, SP, v. 2, n. 2, p. 13-22, 2008.

CASTILHO, Vanessa Maria Redígolo. Avaliação: concepções teóricas e práticas no cotidiano da educação infantil e suas implicações. 2016.

CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; MENDES, Débora Lúcia Lima Leite. Estudos de avaliação na educação infantil. Est. Aval. Educ, p. 293-304, 2009.

COSTA, S. A interação professor-criança na Educação Infantil: contribuições para o processo de autoavaliação na formação docente. 2006. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

CRESPI, Livia; NORO, Deisi; NÓBILE, Márcia Finimundi. Neurodesenvolvimento na Primeira Infância: aspectos significativos para o atendimento escolar na Educação Infantil. Ensino em Re-Vista, v. 27, n. SPE, p. 1517-1541, 2020.

DE FIGUEIRÊDO LOPES, Thaís Andrea Carvalho. O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância): expansão da educação infantil com qualidade?. 2018.

DENARDIN, Adriele Carine Menezes et al. A avaliação do programa criança feliz na perspectiva do beneficiário. 2022.

DIAS, Isabel Simões; CORREIA, Sónia; MARCELINO, Patrícia. Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. Revista Eletrônica de Educação, v. 7, n. 3, p. 9-24, 2013.

DOS SANTOS, Bruno Vieira; DE SOUZA CARNEIRO, Jéssica. Política, participação e pesquisa com infância e juventude: uma entrevista com Lúcia Rabello de Castro. Revista de Psicologia, v. 12, n. 2, p. 209-216, 2021.

FRANCO, Vítor; APOLÓNIO, Ana Maria. Avaliação do Impacto da Intervenção Precoce no Alentejo-Criança, família e comunidade. 2009.

GANDINI, Lella. Fundamentals of the Reggio Emilia approach to early childhood education. Young children, v. 49, n. 1, p. 4-8, 1993.

GESTÃO ESCOLAR. Avaliação na Educação Infantil, 2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/74/avaliacao-na-educacao-infantil>. Acesso em: 16 set. 2024.

HECKMAN, James J. Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. Science, v. 312, n. 5782, p. 1900-1902, 2006.

MORI, Cristina Kiomi; ANDRADE, Ana Karolina. Estudo apreciativo da governança do Marco Legal da Primeira Infância no Brasil. Revista Brasileira de Avaliação, v. 10, n. 1, p. 0-0, 2021.

MOSS, Peter. Alternative narratives in early childhood: An introduction for students and practitioners. Routledge, 2018.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Socialização escolar, educação não escolar e (con) formação de sujeitos. Contrapontos, v. 14, n. 2, p. 339-352, 2014.

NERI, Marcelo. O paradoxo da evasão escolar sob a ótica das percepções e motivações dos sem escola. Rio de Janeiro, 2019.

NETO, José Benedito dos Santos Batista et al. O ciclo da primeira infância do desenvolvimento humano: um relato de caso. Revista de Educação, Saúde e Ciências do Xingu, v. 1, n. 4, 2021.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MORO, Catarina. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. Est. Aval. Educ, p. 272-302, 2013.

SOARES, L. de V.; COLARES, M. L. I. S. Avaliação educacional ou política de resultados?. Educ. Form., *[S. l.]*, v. 5, n. 3, p. e2951, 2020. DOI: 10.25053/redufor.v5i15set/dez.2951. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2951. Acesso em: 15 set. 2024.

SILVA, Tânia Zanatta. Avaliação na Educação Infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem. Revista Thema, v. 9, n. 2, 2012.

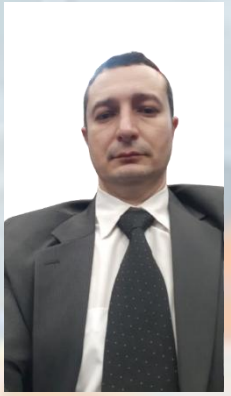
SOUZA, Marina Pereira de Castro e; FALCIANO, Bruno Tovar. Os reflexos de uma política de acesso à educação infantil destinada a bebês e crianças desnutridas. Educar em Revista, v. 39, p. e87500, 2023.

VENANCIO, Sonia Isoyama. Políticas Públicas dirigidas para primeira infância: uma agenda em expansão. Boletim do Instituto de Saúde-BIS, v. 19, n. 1, p. 15-18, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard university press, 1978.

ZORNIG, S. A. Reflexões sobre uma ética do cuidado na primeira infância. Primórdios-CPRJ, v. 1, n. 1, p. 15-26, 2010.

ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA EM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE ESTUDO DE CAMPO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO



CRITICAL LITERACY IN ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN PRIMARY EDUCATION: A PROPOSAL FOR A FIELD STUDY IN MUNICIPAL PUBLIC SCHOOLS IN SÃO PAULO

ROBERTO BERNARDES JUNIOR
Graduação em Matemática pela UNIVESP (**2024**); Doutor em Administração pela UNIP (**2024**); Professor de Ensino Fundamental II – Matemática – na EMEF Lilian Maso

RESUMO
Este artigo aborda a importância crescente da alfabetização em Inteligência Artificial (IA) para estudantes jovens, com foco no Ensino Fundamental. Com base em teorias críticas de alfabetização, examinamos a necessidade de transcender a compreensão superficial das tecnologias de IA incentivando os alunos a analisar criticamente suas implicações sociais, políticas, culturais e éticas. Propomos uma investigação em escolas públicas municipais de São Paulo (Ensino Fundamental 2) para avaliar o nível de compreensão dos estudantes sobre IA e suas perspectivas críticas, identificando desafios e necessidades para a implementação de currículos de alfabetização crítica em IA nesse contexto. O objetivo é contribuir para o desenvolvimento de pedagogias que capacitem os jovens a se tornarem cidadãos digitais conscientes e críticos em um mundo cada vez mais influenciado pela IA.
Palavras-chave: Inteligência Artificial; Alfabetização Crítica; Ensino Fundamental; Estudo de Campo; Educação Pública.

ABSTRACT
This article addresses the growing importance of Artificial Intelligence (AI) literacy for young students, with a focus on primary education. Drawing on critical literacy theories, we examine the need to transcend the superficial understanding of AI technologies by encouraging students to critically analyze their social, political, cultural and ethical implications. We propose an investigation in São

Paulo municipal public schools (Elementary School 2) to assess students' level of understanding of AI and its critical perspectives, identifying challenges and needs for the implementation of critical AI literacy curricula in this context. The aim is to contribute to the development of pedagogies that enable young people to become aware and critical digital citizens in a world increasingly influenced by AI.
Keywords: Artificial Intelligence; Critical Literacy; Primary Education; Field Study; Public Education.

INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial (IA) deixou de ser um conceito futurista para se tornar uma presença ubíqua em nosso cotidiano, influenciando desde as recomendações de conteúdo nas redes sociais até os sistemas de diagnóstico médico. Nesse contexto, é fundamental que as novas gerações desenvolvam uma compreensão profunda não apenas do funcionamento básico dessas tecnologias, mas também de suas implicações sociais, políticas e culturais. A importância da IA no ensino médio e superior é amplamente reconhecida, e recentemente, tem havido um crescente interesse em introduzir conceitos de IA nos primeiros anos de vida.

No entanto, a simples exposição a ferramentas de IA ou a compreensão superficial de seus algoritmos não é suficiente para preparar os jovens para navegar criticamente nesse cenário tecnológico em constante evolução. É aqui que a alfabetização crítica em IA se torna um campo crucial. Inspirada nos princípios da alfabetização crítica de Paulo Freire, que enfatiza a capacidade de analisar, criticar e transformar textos e contextos sociais, culturais e políticos, a alfabetização crítica em IA busca capacitar os estudantes a questionarem as narrativas dominantes sobre a IA identificar vieses algorítmicos, compreender as relações de poder envolvidas em seu desenvolvimento e aplicação, e vislumbrar futuros mais justos e equitativos com a tecnologia.

Diante dessa necessidade, este artigo propõe um estudo de campo em escolas públicas municipais de São Paulo, especificamente no Ensino Fundamental 2. A escolha desse contexto se justifica pela importância da educação pública em promover a equidade no acesso ao conhecimento e desenvolver o pensamento crítico em uma parcela significativa da população jovem. Ao investigar o nível de alfabetização em IA e as perspectivas críticas dos estudantes nessa faixa etária, bem como as condições e desafios para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, podemos obter insights valiosos para o desenvolvimento de currículos mais relevantes e eficazes.

ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA EM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A alfabetização crítica, conforme conceituada por Freire (1970), transcende a mera decodificação de palavras, envolvendo a capacidade de analisar criticamente as relações de poder e as ideologias implícitas nos textos e nas práticas sociais. Lewison et al. (2002) operacionalizaram essa perspectiva, propondo dimensões para a alfabetização crítica em sala de aula, como "questionar o óbvio", "considerar múltiplos pontos de vista", "focar no sociopolítico" e "entrar em ação".

No contexto da IA, essa lente crítica é fundamental diante da crescente "proliferação de IA inexplicável" e do potencial da tecnologia para reforçar desigualdades existentes. A alfabetização crítica em IA pode ser definida como a capacidade de analisar, criticar e transformar as implicações críticas (sociais, políticas, culturais, ecológicas e éticas) das tecnologias de IA.

Veldhuis et al. (2025) realizaram uma revisão sistemática da literatura sobre o suporte à alfabetização crítica em IA para crianças e adolescentes, propondo um framework de objetivos de aprendizagem organizado pelas dimensões de alfabetização crítica de Lewison et al. (2002) e pelos níveis da taxonomia de Bloom revisada. Este framework destaca a importância de ir além do conhecimento e compreensão básica da IA engajando os alunos em atividades de análise, avaliação e criação em relação às suas implicações críticas.

As dimensões da alfabetização crítica, adaptadas ao contexto da IA, podem guiar a análise do impacto da IA na vida dos estudantes:

- Questionar o óbvio: Investigar como a IA estar integrada no cotidiano, as preconcepções sobre a IA e como ela molda identidades e comportamentos.
- Considerar múltiplos pontos de vista: Analisar como diferentes grupos são impactados pelas tecnologias de IA considerando vozes presentes e ausentes no seu desenvolvimento e examinando narrativas concorrentes.
- Focar no sociopolítico: Estudar o impacto da IA no cenário sociocultural, as relações de poder que ela cria ou mantém, e questionar quem está faltando no desenvolvimento da IA.
- Entrar em ação: Utilizar a compreensão crítica da IA para promover a justiça social, desenvolvendo ações e ferramentas que desafiem os impactos negativos e democratizem o acesso à tecnologia.

Este referencial teórico fornece a base para a investigação proposta, permitindo analisar a compreensão dos estudantes sobre a IA sob uma perspectiva crítica e identificar as oportunidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam uma alfabetização em IA mais profunda e engajadora.

EDUCAÇÃO MUNICIPAL EM SÃO PAULO (ENSINO FUNDAMENTAL2)

O sistema de ensino público municipal de São Paulo desempenha um papel crucial na formação de crianças e adolescentes na maior metrópole do Brasil. As escolas municipais do Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano) abrangem uma ampla diversidade socioeconômica e cultural, tornando-se um cenário relevante para investigar a alfabetização em IA. Compreender como os estudantes dessa rede percebem e interagem com as tecnologias de IA, bem como suas capacidades de análise crítica sobre seus impactos, é fundamental para o planejamento de políticas educacionais que visem uma formação integral e alinhada aos desafios do século XXI.

Embora os documentos fornecidos não detalhem especificamente o currículo de tecnologia ou informática das escolas municipais de São Paulo, a crescente importância da IA em diversos setores

da sociedade sugere a necessidade de integrar essa temática na educação básica. Um estudo de campo nesse contexto pode revelar as lacunas existentes, as necessidades dos professores e alunos, e as potencialidades para a incorporação de uma abordagem de alfabetização crítica em IA. A diversidade do corpo discente nas escolas públicas de São Paulo também torna a investigação particularmente relevante para entender como diferentes grupos podem ser afetados pelas tecnologias de IA e como a alfabetização crítica pode contribuir para mitigar potenciais desigualdades e promover uma maior equidade.

ESTUDO DE CASO

Para investigar a alfabetização crítica em IA no contexto das escolas públicas municipais de São Paulo (Ensino Fundamental 2), propõe-se um estudo de campo com os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Analisar o nível de compreensão e as perspectivas críticas dos estudantes do Ensino Fundamental 2 das escolas públicas municipais de São Paulo em relação à Inteligência Artificial.

Objetivos Específicos:

- Avaliar o conhecimento dos estudantes sobre conceitos básicos de IA e suas aplicações.
- Identificar as percepções dos estudantes sobre as implicações sociais, políticas, culturais e éticas da IA.
- Explorar a capacidade dos estudantes de analisar criticamente as narrativas sobre a IA e identificar potenciais vieses.
- Mapear as experiências dos estudantes com tecnologias de IA em seu cotidiano.
- Identificar as necessidades e os desafios para a implementação de atividades de alfabetização crítica em IA nas escolas investigadas.
- Analisar as perspectivas dos professores em relação à importância e à viabilidade de abordar a temática da IA de forma crítica em suas práticas pedagógicas.

METODOLOGIA

Propõe-se uma abordagem metodológica mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos para obter uma compreensão abrangente do fenômeno investigado.

Métodos de Coleta de Dados:

1. Entrevistas Semiestruturadas com Professores: Serão conduzidas entrevistas com professores de diferentes disciplinas para investigar suas percepções sobre a importância da alfabetização em IA, suas experiências (se houver) em abordar essa temática em sala de aula, suas

necessidades de formação e seus desafios para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras.

Essa abordagem metodológica permitirá uma compreensão mais completa e aprofundada do fenômeno investigado, combinando dados quantitativos e qualitativos para fornecer uma visão mais clara da alfabetização crítica em IA no contexto das escolas públicas municipais de São Paulo.

PARTICIPANTES

A pesquisa envolverá estudantes e professores de escolas públicas municipais de São Paulo que oferecem o Ensino Fundamental 2. A seleção das escolas e dos participantes será realizada de forma a garantir a diversidade socioeconômica e geográfica, buscando representar a complexidade da rede municipal de ensino. Isso permitirá uma compreensão mais ampla e aprofundada das perspectivas e experiências dos estudantes e professores em relação à alfabetização crítica em IA, considerando as diferentes realidades e contextos presentes na rede municipal de ensino..

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que o estudo de campo forneça um panorama detalhado sobre o nível de alfabetização em IA dos estudantes do Ensino Fundamental 2 nas escolas públicas municipais de São Paulo. Os resultados quantitativos dos questionários poderão indicar o grau de familiaridade dos estudantes com conceitos básicos de IA e suas percepções gerais sobre a tecnologia. Já os dados qualitativos dos grupos focais deverão revelar suas perspectivas críticas, suas preocupações e seus questionamentos em relação às implicações da IA.

A análise documental do currículo e as entrevistas com os professores deverão oferecer insights sobre a presença da temática da IA no contexto escolar, as abordagens pedagógicas utilizadas (ou a ausência delas), as necessidades de formação dos docentes e os desafios para a implementação de uma perspectiva de alfabetização crítica em IA.

OBJETIVOS DO ESTUDO

- Estabelecer uma linha de base sobre a alfabetização em IA e as perspectivas críticas dos estudantes do Ensino Fundamental 2 na rede municipal de São Paulo.
- Identificar as principais lacunas e necessidades para o desenvolvimento de currículos e práticas pedagógicas que promovam a alfabetização crítica em IA.
- Oferecer subsídios para a elaboração de políticas educacionais mais eficazes no campo da educação tecnológica.
- Contribuir para o debate acadêmico sobre a importância da alfabetização crítica em IA na formação de jovens cidadãos digitais.

Espera-se que os resultados do estudo de campo possam fornecer uma compreensão mais aprofundada sobre a alfabetização em IA e as perspectivas críticas dos estudantes, bem como oferecer recomendações para a melhoria da educação tecnológica nas escolas públicas municipais de São Paulo.

DISCUSSÃO

A implementação de um currículo de alfabetização crítica em IA no Ensino Fundamental 2 das escolas públicas de São Paulo é um desafio complexo, mas fundamental. Os resultados esperados do estudo de campo poderão fornecer informações cruciais para orientar esse processo, identificando tanto as potencialidades quanto os obstáculos a serem enfrentados.

Desafios e Oportunidades:

- É provável que se encontre uma grande heterogeneidade no nível de compreensão e nas percepções dos estudantes sobre a IA, refletindo as desigualdades de acesso à tecnologia e à informação.
- A alfabetização crítica em IA pode desempenhar um papel importante na promoção da equidade, capacitando todos os estudantes a desenvolverem uma compreensão profunda e crítica da tecnologia que molda seu mundo.

Formação de Professores:

- A formação continuada de professores é essencial para a implementação bem-sucedida de práticas pedagógicas de alfabetização crítica em IA.
- É necessário que os docentes desenvolvam não apenas o conhecimento técnico sobre a IA, mas também a capacidade de facilitar discussões críticas, estimular o questionamento e engajar os alunos na análise das implicações éticas e sociopolíticas da tecnologia.

Integração da Temática da IA no Currículo:

- A integração da temática da IA de forma transversal nas diferentes disciplinas do currículo pode ser uma estratégia eficaz para evitar que ela seja vista apenas como um tópico isolado da área de tecnologia.
- Ao conectar os conceitos de IA com questões sociais, históricas, culturais e éticas abordadas em outras disciplinas, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais holística e contextualizada da tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização crítica em Inteligência Artificial é um componente fundamental da formação de cidadãos no século XXI. O estudo de campo proposto nas escolas públicas municipais de São Paulo (Ensino Fundamental 2) é um passo crucial para entender a realidade dos estudantes nesse contexto

e identificar caminhos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam uma relação mais consciente, crítica e engajada com a IA.

Objetivos da Pesquisa:

- Capacitar os jovens a analisar, questionar e transformar as implicações da IA contribuindo para a construção de um futuro digital mais justo, equitativo e humano.
- Diagnosticar a situação atual da alfabetização em IA nos estudantes do Ensino Fundamental 2 e identificar oportunidades para melhoria.
- Inspirar e orientar ações futuras no campo da educação em IA promovendo uma educação mais crítica e engajada.

Importância da Alfabetização Crítica em IA:

- A alfabetização crítica em IA é essencial para que os jovens possam entender e navegar no mundo digital de forma crítica e consciente.
- A educação em IA pode contribuir para a construção de um futuro digital mais justo e equitativo, onde os jovens possam participar ativamente da sociedade e tomar decisões informadas.

REFERÊNCIAS

ABDI, H. et al. Artificial intelligence in education: A review of the literature. Journal of Educational Computing Research, v. 58, n. 4, p. 419-442, 2019. DOI: 10.2190/EC.58.4.c.

ALPAYDIN, E. Introduction to machine learning. 3. ed. Cambridge: MIT Press, 2014.

ANDERSON, J. R. The architecture of cognition. Cambridge: Harvard University Press, 1983.

BAKER, R. S. et al. The role of artificial intelligence in education. International Journal of Artificial Intelligence in Education, v. 28, n. 1, p. 3-14, 2018. DOI: 10.1007/s40593-018-0163-4.

BERNERS-LEE, T. et al. The semantic web. Scientific American, v. 284, n. 5, p. 28-37, 2001.

BISHOP, C. M. Pattern recognition and machine learning. Nova Iorque: Springer, 2006.

BLOOM, B. S. et al. Taxonomia de objetivos educacionais. Porto Alegre: Globo, 1972.

BRANSFORD, J. D. et al. How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington: National Academy Press, 2000.

CASTRO, F. et al. Inteligência artificial e educação: Uma revisão sistemática da literatura. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 26, n. 1, p. 1-15, 2018. DOI: 10.5753/rbie.2018.26.1.1.

CHANG, R. et al. Artificial intelligence in education: A review of the literature. Journal of Educational Data Mining, v. 10, n. 1, p. 1-24, 2018.

CHEN, W. et al. A survey of artificial intelligence in education. International Journal of Artificial Intelligence in Education, v. 29, n. 1, p. 3-14, 2019. DOI: 10.1007/s40593-019-0173-4.

COPE, B. et al. e-Learning and the transformation of education. Journal of Educational Computing Research, v. 43, n. 4, p. 419-442, 2010. DOI: 10.2190/EC.43.4.c.

D'AMICO, A. et al. Intelligent tutoring systems: A review of the literature. International Journal of Artificial Intelligence in Education, v. 27, n. 1, p. 3-14, 2017. DOI: 10.1007/s40593-017-0143-4.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Nova Iorque: Continuum, 1970.

GARCÍA, E. et al. La inteligencia artificial en la educación. Revista Iberoamericana de Educación, v. 73, n. 1, p. 1-15, 2017.

GEE, J. P. What video games have to teach us about learning and literacy. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2003.

GOODFELLOW, I. et al. Deep learning. Cambridge: MIT Press, 2016.

HASTIE, T. et al. The elements of statistical learning. Nova Iorque: Springer, 2009.

HAYKIN, S. Neural networks and learning machines. 3. ed. Nova Iorque: Pearson, 2009.

JORDAN, M. I. et al. Machine learning: Trends, perspectives, and prospects. Science, v. 349, n. 6245, p. 255-260, 2015. DOI: 10.1126/science.aaa8415.

KIZILCE, R. F. et al. The role of artificial intelligence in education. International Journal of Artificial Intelligence in Education, v. 28, n. 1, p. 3-14, 2018. DOI: 10.1007/s40593-018-0163-4.

KUMAR, J. et al. A survey of artificial intelligence in education. International Journal of Artificial Intelligence in Education, v. 29, n. 1, p. 3-14, 2019. DOI: 10.1007/s40593-019-0173-4.

GESTÃO ESCOLAR E AS NOVAS TECNOLOGIAS

SCHOOL MANAGEMENT AND NEW TECHNOLOGIES

ROMILDA MARTINS
Graduação em Geografia pela Unisa (2002); Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela UNIBAN (2006); Pós-graduada em Educação Inclusiva pela Universidade Castelo Branco (2005); Professora da Rede Pública Estadual professor Cesar Yasigi e Professora de Educação Infantil no CEI Macedônia na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

As mídias digitais estão presentes na educação e na gestão escolar. Os gestores têm se atualizado para conseguir administrar e gerir suas tarefas por meio das novas tecnologias digitais. As novas tecnologias proporcionam um acompanhamento em tempo real dos diversos fazeres dentro da escola. É possível que diretores e coordenadores acompanhem os planejamentos dos professores e façam intervenções pontuais, antes mesmo do professor explicar sua disciplina aos alunos. Tudo isso é possível pela conexão que as mídias e a internet podem proporcionar.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Tecnologia; Comunicação.

ABSTRACT

Digital media are present in education and school management. Managers have been updating themselves to be able to administer and manage their tasks using new digital technologies. The new technologies provide real-time monitoring of the various activities within the school. It is possible for principals and coordinators to monitor teachers' plans and make specific interventions, even before the teacher has explained their subject to the students. All this is made possible by the connection that media and the internet can provide.

Keywords: School management; Technology; Communication.

INTRODUÇÃO

Quando falamos em tecnologias costumamos pensar imediatamente em computadores, vídeo, softwares e Internet. Sem dúvida são as mais visíveis e que influenciam profundamente os rumos da educação. Mas antes cabe lembrar que o conceito de tecnologia é muito mais abrangente. Tecnologias são os meios, os apoios, as ferramentas que utilizamos para que os alunos aprendam. A forma como os organizamos em grupos, em salas, em outros espaços isso também é tecnologia. O giz que escreve na louça é tecnologia de comunicação e uma boa organização da escrita facilita e muito a aprendizagem.

Quando uma escola sem muitas condições financeiras diz que não tem tecnologias isso é, em parte correto, porque sempre estamos utilizando inúmeras tecnologias de informação e de comunicação, mais ou menos sofisticadas. Na escola combinamos tecnologias presenciais (que facilitam a pesquisa e a comunicação estando fisicamente juntos) e virtuais (que, mesmo estando distantes fisicamente, nos permitem acessar informações e nos mantêm juntos de outra forma).

Moran (2003) afirma que para escolas se tornarem inovadoras precisa incluir as novas tecnologias e utilizá-las nas atividades pedagógicas e administrativas, garantindo o acesso à informação a toda a comunidade escolar. Entretanto, o gestor após adquirir computadores, softwares e Internet deve informatizar a instituição, integrando todas as informações da escola em bancos de dados, possibilitando. registrar e atualizar instantaneamente a sua documentação para facilitar as tarefas administrativas.

Para isso, o gestor precisa investir em seu domínio técnico e dos demais profissionais da escola, ou seja, capacitá-los para a utilização consciente e de formal prática dos computadores conectados à Internet e, ainda, incentivar os professores a adquirirem domínio pedagógico, para articular as tecnologias com o processo de ensino-aprendizagem.

AS NOVAS TECNOLOGIAS E O GESTOR ESCOLAR

A inserção das novas tecnologias na gestão escolar é fundamental, uma vez que:

> "Hoje é necessário que cada escola mostre sua cara para a sociedade, que diga o que está fazendo, os projetos desenvolvidos**,** a filosofia pedagógica que segue as atribuições e responsabilidades de cada um dentro da escola". **(**MORAN, 2003, p. 3).

Assim, a participação dos pais e alunos é facilitada, bem como a troca de informações e experiências com a comunidade e a discussão e tomada de decisões compartilhadas.

> Neste sentido, muitas escolas estão desenvolvendo homepages e webmails para o acesso do público interno e externo às informações das instituições por

> meio de ambientes virtuais. Deste modo, "devemos abrir a escola para o mundo que a cerca". (DOWBOR, 2001, p. 46).

Mas, para Dowbor (2001), abrir a escola para as novas tecnologias não é apenas organizar "um laboratório de informática, com o dono da chave do laboratório, horários estritos de uso, e uma "disciplina" de informática, como se fosse uma área de estudo".

O que se pretende é que alunos e professores se familiarizem e aprendam a trabalhar com as novas tecnologias, através do acesso direto a informação, extraindo delas informações pertinentes e transformando-as em conhecimento. Portanto, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são ferramentas valiosas para a educação. A utilização desses recursos constitui uma maneira de contrapor o insucesso escolar. Assim, o conhecimento em informática é uma das novas competências que devem ser adquiridas e desenvolvidas na escola, já que os instrumentos tecnológicos motivam o aprendizado e, além disso, avaliam o que se aprende e ajudam a fazer descobertas.

A GESTÃO ADMINISTRATIVA

Os principais colégios e universidades do Brasil utilizam programas integrados de gestão. Diminuem a circulação de papéis, formulários, ofícios, tão comuns nas escolas públicas e convertem todas as informações em arquivos digitais que vão sendo catalogados, organizados em pastas eletrônicas por assunto, assim como o fazemos na secretaria, só que ficam armazenados num computador principal, chamado servidor.

A inscrição dos alunos é feita via computador. O cadastro do aluno e da sua família pode ser atualizado a qualquer momento. O programa gera o número de matrícula do aluno, se for paga, emite um boleto para pagamento no banco ou pela Internet. Emite boletins dos alunos com as notas ou conceitos e observações.

Em outro diretório, tem o cadastro dos professores, com todos os dados relevantes de cada um, organizado em pastas eletrônicas, que podem ser atualizadas. a qualquer momento. Pode-se avançar, numa segunda etapa, para automatização do controle da frequência de alunos e professores, principalmente nas grandes cidades, nas escolas com número grande de classes: o programa registra num cartão magnético a entrada e saída de alunos e professores por meio de catracas eletrônicas.

Alguns colégios particulares e universidades têm, em lugar do cartão eletrônico, um controle chamado biométrico, que registra e confere as digitais do dedo polegar de cada membro da escola. O próximo passo, adotado por alguns bancos, é o do controle por intermédio do nosso olhar, da Iris dos nossos olhos. Mas isso chegará às escolas dentro de alguns anos, quando for mais barato.

Há outra área importante de informatização, do ponto de vista administrativo, que é o controle financeiro, de entradas e saídas de dinheiro: receita e despesa. O programa integra também todas as despesas e permite fazer projeções sobre o tempo que levará para equilibrar receita e despesa, se vai haver déficit ou superávit. Permite também que professores e funcionários possam fazer seus pedidos de materiais: livros, cadernos, software online, isto é, diretamente pela rede, por meio do computador. A Internet é um espaço virtual de comunicação e de divulgação.

A gestão para o uso de tecnologias visa a disseminação de informações, considerando a escola como um sistema, um organismo vivo que aprende e que ensina, que muda à medida que passa por conflitos, toma decisões e adquire novos conhecimentos.

Para Lima (2007) pode-se dizer que a: "apropriação da tecnologia pelas escolas é um processo de aprendizagem organizacional caracterizado pela solução que seus atores dão a conflitos múltiplos". O "conhecimento tecnológico deve caminhar paralelamente à decisão do coletivo em utilizar os recursos à disposição".

Hoje é necessário que cada escola se mostre para a sociedade, que diga o que está fazendo, os projetos que desenvolve a filosofia pedagógica que segue as atribuições e responsabilidades de cada um dentro da escola. É a divulgação para a sociedade toda. É uma informação aberta, com possibilidade de acesso para todos em torno de informações gerais.

Não há como promover mudanças sem o envolvimento e a sedução de todos os participantes em prol do estabelecimento de uma cultura de colaboração. Não há como promover a colaboração sem o diálogo e a troca de experiências entre professores, funcionários, pais, alunos, gestores e comunidade.

A FUNÇÃO DO PROFESSOR NA PARTICIPAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

A gestão da escola, entendida como a coordenação dos propósitos, ações e recursos que uma instituição empreende para alcançar objetivos institucionais e sociais propostos, é o desafio que é posto aos professores no processo de gestão participativa na escola.

A tendência no modelo de gestão escolar democrática vem orientando as políticas educacionais no que se refere à qualidade da educação, pressuposto que exige o envolvimento do grupo no sentido de unir esforços para a efetivação dos objetivos apontados.

> Assim sendo, a gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. (LÜCKET al., 1998, p. 15).

Participação é a intervenção dos profissionais da educação na gestão da escola, articulando o caráter interno e externo. O caráter interno refere-se a questões pedagógicas, curriculares e organizacionais, compreendendo a escola como local de aprendizagem de conhecimentos e

desenvolvimento de capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas e estéticas, favorecendo a participação na vida social, econômica e cultural.

> O caráter externo pelo qual a comunidade escolar compartilha processos de decisão é um dos meios de fazer a escola sair de sua "redoma" e conquistar o status de "comunidade educativa que interage com a sociedade civil" (LIBÂNEO, 2005, p.328-331).

A participação é um dos meios para alcançar melhor os objetivos da escola, os

quais, se localizam na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. A compreensão de que participar significa atuar conscientemente em determinado contexto, faz dessa ação um impulsionador do ambiente escolar.

Nesse sentido, a instituição escolar não é transformada apenas por sua determinação a partir de leis, decretos ou programas. É importante e necessário que a gestão escolar promova um clima propício à participação das pessoas, dos professores, dos alunos, dos pais e dos demais membros da comunidade, no processo de implementação de uma reforma educacional.

A implementação da reforma educacional revela que a mudança exige um trabalho profundo daqueles que buscam ser agentes de transformação. Estudo realizado por Schneckenberg (2000), no qual o autor analisa a relação entre política pública de reforma educacional e a gestão do cotidiano escolar demonstra que a atitude de mudar não é apenas a de busca por melhorar algo que já existe, mas sim a atitude de pensar um futuro diferente.

O Gestor eficaz é um líder que trabalha para desenvolver uma equipe composta por pessoas que conjuntamente são responsáveis por garantir o sucesso da escola.

A ênfase principal da liderança está no papel de ensino, pois o líder deve ajudar a desenvolver habilidades nos outros, para que compartilhem a gestão da unidade.

> A equipe modelo de liderança se assenta em três pedras fundamentais:
>
> a) a criação de uma equipe com responsabilidade compartilhada;
>
> b) desenvolvimento contínuo de habilidades pessoais;
>
> c) a construção e a determinação de uma visão de conjunto. (LÜCK, 1998, p.45).

A gestão participativa aumenta as chances das tarefas serem executadas com eficácia. Na medida em que um grupo unido busca novas oportunidades, há uma troca mútua de conhecimentos e consegue detectar os problemas que ocorrem, na escola, o que não os deixa se alastrar. Cada individuo sente-se comprometido e motivado a resolvê-los da melhor maneira possível, para o próprio bem da escola.

São as atitudes diárias que determinam o sucesso ou o fracasso da gestão escolar. São os atores escolares, entre eles os professores, que participam e enfrentam e efetuam as mudanças almejadas pela equipe educativa.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Os debates envolvendo questões referentes aos projetos políticos pedagógicos têm se tornado frequente no sistema educacional de modo geral. A obrigatoriedade destes projetos ficou mais clara a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB 9394/96), porém, isto não quer dizer que antes desta lei os projetos pedagógicos (a palavra "politico" aqui se torna redundante, uma vez que toda a ação pedagógica é uma ação política por excelência) fossem inexistentes ou pudessem ser dispensados, pois jamais um sistema educacional pode ser considerado sério se não for orientado por um projeto de educação. O que acontecia era que a formulação dos projetos não se fazia com a participação dos atores envolvidos no ato educativo, sua implantação vinha de cima e estes atores acabavam desconhecendo seu real sentido; por isso, os educadores ficavam sem resposta para a crucial pergunta: "para onde a educação deve conduzir?".

A busca de uma resposta contextualizada deve levar em consideração o fulcro

pedagógico (Gramsci). Se na época de Gramsci o novo fulcro pedagógico para as instituições formativas era a civilização moderna do trabalho industrial, hoje é a civilização pós-moderna e globalizada do trabalho pós-fordista/flexível, e a forma de compreensão deste fulcro resultará numa resposta que sempre refletirá uma visão de mundo, de sociedade, de cidadão para atuar nesta sociedade, da maneira como trabalhamos o conhecimento, bem como o viés político do espaço educacional que a elaborou.

Por isto, podemos dizer que um projeto pedagógico é uma proposta de educação cujo objetivo mais nobre é nos deixar claro para onde a educação deve conduzir, sendo um instrumento mediador para efetivação da relação teoria-prática.

Todas as etapas têm como requisito o conhecimento no contexto no qual estamos inseridos e este conhecimento não podem resultar de uma visão ingênua.

No que tange às universidades os projetos educacionais já foram discutidos, elaborados e/ou atualizados; quanto aos cursos, a grande maioria já discutiu a fundamentação teórica e está concluindo a elaboração de projetos, os quais devem ter uma intima relação com o da Instituição.

O sucesso ou não destes projetos na prática está atrelado, em grande parte, aquilo que os mesmos expressam, ou seja, são eles efetivamente expressão de *uma* realidade concreta, ou metafísica? Além de responderem para onde a educação deve conduzir (analisando o quê, como e para que ensinar). Os professores estão cientes de que a necessidade de um projeto de educação antes de ser institucional ou de um curso, deve ser o de educador. Portanto, as instituições e cursos reconhecem que no espaço interno são os professores que dão vida aos projetos. A consciência de que um projeto pedagógico é um processo, é um "sistema aberto, no qual a mudança, não a estabilidade, é a sua essência" (W.Doll Jr.); e principalmente que deve estar de acordo com a dinamicidade do contexto histórico para que esta dinamicidade não seja negada nos e pelos espaços educacionais com sérias consequências na formação dos indivíduos.

Essas questões têm por objetivo mostrar que a construção /prática de um projeto pedagógico critico produtivo: não pode abrir mão da interrogação filosófica; exige o domínio de conhecimentos disciplinares e culturais, pedagógicos, didáticos e práticos; é influenciada pelos principais conceitos

e categorias do mundo globalizado, e por isto temos que ter um conhecimento interdisciplinar dos mesmos; exige o domínio da interdisciplinaridade como metodologia e um entendimento global do que vem a ser as expressões "formação dos indivíduos" e "nova cidadania". Por isso, é um trabalho complexo, que deve ser feito sem pressões e/ou imposições. Já a construção das matrizes curriculares não pode ser iniciada sem que todos estes aspectos estejam claros e sejam de domínio da comunidade acadêmica, pois do contrário teremos. ótimas intenções escritas, mas nas caixas-pretas (salas de aula) uma prática que serve apenas para intensificar o atual estado de crise da área educacional.

> Devemos ter em mente que se queremos indivíduos críticos, autônomos, participativos, devemos orientar nossas teorias e ações educacionais pelo princípio da refletividade, pois necessitamos urgentemente de sistemas educacionais concretos capazes de fazer parte da realidade e influenciá-la produtivamente, estando isto numa estreita relação com os projetos educacionais efazer uma análise mais aprofundada dos dados, caracterizando minha pesquisa no rol das investigações qualitativas. (ANDRÉ & LÜDKE, 1986).

Uma vez que a prática pedagógica da escola pode estar diretamente relacionada à construção do Projeto Pedagógico, neste artigo de pesquisa**,** a delimita-se os critérios para fazer uma leitura dos documentos de cada escola. Os seguintes critérios foram elencados:

O Trabalho coletivo, concebendo uma participação democrática da comunidade escolar, englobando professores, famílias, gestores, demais funcionários, alunos para a elaboração dos planos da escola, prioridades, metas, problemas e possibilidades da escola para aquele período. Ou seja, as decisões são centradas apenas no gestor ou contam com a participação de todos? Visamos contemplar também o nível de envolvimento do grupo escolar no cumprimento

dos compromissos da proposta.

Como a escola trabalha com as diferenças**?** este tópico é importante, pois descreve como a maneira pela qual a escola tratará as diferenças. Consideramos aspectos sobre a forma como a escola lida com os problemas de aprendizagem e como atende, não apenas em sala de aula, mas em todos os segmentos, as diferenças individuais de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos.

As regras e os limites na escola, englobando a figura do professor, dos demais funcionários acerca do trato com os alunos, analisando se a escola conta com regras de conduta ou convivência e o modo como preveem a disciplina.

A avaliação na escola, expondo como a escola avalia os alunos e o próprio professor, que ações são repensadas por meio dos resultados das avaliações realizadas?

A organização do espaço físico, com o intuito de perceber como a escola disponibiliza os locais para o acesso das crianças e analisar se há a permissão para que todos dele usufruam. Além disso, verificamos se há a previsão de como é organizado o recreio e as atividades externas e se há a presença de barreiras arquitetônicas.

É importante compreender se o Currículo expõe como são organizadas as atividades de entrada e saída das crianças.

Sobre a rotina de sala de aula, expondo como a escola pensa que devem ser tratados os conteúdos escolares, as atividades previstas para trabalhar com as diferenças. Exposição, ainda, sobre de que forma a escola concebe as atividades. quando há alunos com deficiência, se seguem a proposta da sala toda, se o aluno pode mostrar ao professor que se sente capaz de fazer ou se é o professor quem escolhe a atividade dele. Expor se há atividades que permitem desenvolver a autonomia e criatividade dos alunos.

Os projetos que a escola realiza devem considerar a interdisciplinaridade e ser vinculada a realidade dos alunos. Uso de materiais coletivos e disponibilização de material pedagógico pela escola, mostrando se a escola permite o acesso dos alunos a eles para desenvolver solidariedade e responsabilidade pelos bens comuns além do desenvolvimento da autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ferramentas tecnologias aparecem na gestão escolar como um recurso que ajuda na organização de arquivos e dados, como também é um meio de trabalho que economiza tempo e espaço no ambiente escolar.

Muitos arquivos físicos que eram guardados documentação de alunos, hoje já é substituído por pastas e planilhas dentro da própria rede de computadores. As informações são acessadas com muita facilidade, inclusive o próprio aluno consegue consultar suas notas por meio do próprio celular.

O trabalho em rede facilita a vida dos professores. Vários professores podem lançar suas notas e conteúdos sem ficar aguardando os colegas e as coordenadoras conseguem fazer o acompanhamento do processo em tempo real.

Temos na PMSP o Novo SGP que é uma ferramenta em que os professores registram o planejamento, suas aulas, lançam presença e falta dos alunos e a Gestão escolar como a supervisão consegue acompanhar e fazerem intervenções pontuais para cada professor em específico.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli e LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

DOWBOR, Ladislau. Tecnologias do Conhecimento: **Os desafios da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DOWBOR, L. **O espaço do conhecimento**. In: A revolução tecnológica e os novos paradigmas da sociedade. Belo Horizonte, IPSO, 1993.

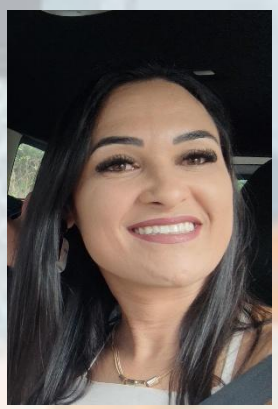
LIBANEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5a ed. Goiânia/GO - Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHE, M. S. Educação Escolar: política, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005

LUCK, H. (2000). **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à formação de seus gestores**. Em aberto, Brasília, v. 17, n.72, 11-33, fev. /jun.2000.

MEC. Secretaria de Estado de Educação. **Repensando a gestão escolar para a construção de uma escola pública de qualidade.** Brasília: 2004

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos **&** BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7a ed. São Paulo: Papirus, 2003.



A INCLUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL

INCLUSION IN THE EDUCATIONAL SYSTEM

ROSANA COSTA PARDINHO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de São Caetano do Sul (2011); Professora de Educação Infantil no CEU CEI São Mateus.

RESUMO

O percurso de estudantes nos anos iniciais para se tornar respeitado é desafiador, uma vez que o ensino levou tempo para encontrar seu próprio perfil. É importante ressaltar que a inclusão escolar necessita de encaminhamentos e formações com todos os profissionais que atuam na área da educação. Com o objetivo de atender a todos, a educação inclusiva foi criada para estabelecer as diretrizes deste processo de integração das diferenças e diversidades no sistema de ensino. Neste estudo, abordaremos a educação inclusiva, que é um dos fundamentos da educação contemporânea, com o objetivo de assegurar o direito de todos à educação. O propósito é proporcionar igualdade de oportunidades para indivíduos com deficiência, seja física ou intelectual, pessoas com altas habilidades, com problemas de aprendizado, além de levar em conta as diversidades étnicas, sociais, culturais, sensoriais e de gênero.

Palavras-chave: Inclusão; Equidade; Preconceito; Educação.

ABSTRACT

The path taken by students in the early years to become respected is challenging, since education took time to find its own profile. It is important to emphasize that school inclusion requires guidance and training with all professionals working in the area of education. In order to serve everyone, inclusive education was created to establish the guidelines for this process of integrating differences and diversities into the education system. In this study, we will address inclusive education, which is

one of the foundations of contemporary education, with the objective of ensuring everyone's right to education. The purpose is to provide equal opportunities for individuals with disabilities, whether physical or intellectual, people with high abilities, people with learning problems, in addition to taking into account ethnic, social, cultural, sensory and gender diversity.

Keywords: Inclusion; Equity; Prejudice; Education.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva nos primeiros anos de vida é um direito básico de todas as crianças, sem levar em conta suas particularidades ou circunstâncias pessoais. Ao incentivar a inclusão desde os primeiros anos de estudo, as instituições de ensino auxiliam na formação de uma sociedade mais equitativa, justa e democrática, onde todos os indivíduos possam usufruir de oportunidades iguais de aprendizado, crescimento pessoal e satisfação.

Em suma, a educação inclusiva nos anos iniciais é um caminho fundamental para garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos, promover a diversidade e o respeito às diferenças, e formar cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática. Por meio de práticas pedagógicas diferenciadas, formação de professores e colaboração entre os diferentes profissionais da escola, é possível criar um ambiente educacional mais acolhedor, inclusivo e favorável ao pleno desenvolvimento de todas as crianças.

A educação inclusiva nos anos iniciais tem se tornado uma pauta cada vez mais relevante no cenário educacional atual. O termo inclusão refere-se à prática de promover um ambiente escolar que acolha e atenda a todos os alunos, independentemente de suas características individuais, necessidades especiais, raça, gênero, religião ou classe social. Nesse sentido, a educação inclusiva nos anos iniciais busca garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e se sintam parte integrante da comunidade escolar.

Essa abordagem inclusiva visa proporcionar oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos, reconhecendo e valorizando as diferenças individuais e as particularidades de cada criança. Acredita-se que, ao promover a inclusão desde os primeiros anos escolares, é possível contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para que a educação inclusiva nos anos iniciais seja efetiva, é necessário que as escolas adotem práticas pedagógicas diversificadas e flexíveis, que permitam atender às necessidades individuais de cada aluno. Isso inclui a adaptação de materiais didáticos, a utilização de recursos tecnológicos e a implementação de estratégias diferenciadas de ensino, de forma a garantir que todos os estudantes possam participar ativamente das atividades escolares e alcançar seu pleno potencial.

A formação de professores é um aspecto fundamental para o sucesso da educação inclusiva nos anos iniciais. Os educadores devem estar preparados para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula, compreender as necessidades específicas de cada criança e saber como criar um ambiente acolhedor e inclusivo. Para isso, é importante investir em programas de capacitação e formação continuada, que ofereçam aos professores as ferramentas e o suporte necessário para trabalhar de forma eficaz com a diversidade de alunos.

A colaboração entre os diferentes profissionais que atuam na escola também é essencial para a promoção da educação inclusiva nos anos iniciais. É importante que haja uma articulação entre os professores, coordenadores pedagógicos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos e outros profissionais, de forma a planejar e implementar estratégias integradas que atendam às necessidades individuais de cada aluno. A parceria com as famílias também é fundamental, pois os pais e responsáveis desempenham um papel importante no acompanhamento e no apoio ao desenvolvimento escolar de seus filhos.

Uma das principais características da educação inclusiva nos anos iniciais é a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. Ao promover um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, os alunos têm a oportunidade de conviver com pessoas de diferentes origens, culturas e características, o que contribui para a construção de uma sociedade mais plural e democrática. Além disso, a convivência com a diversidade favorece o desenvolvimento da empatia, da tolerância e do respeito mútuo, qualidades essenciais para a formação de cidadãos atuantes e conscientes.

A educação inclusiva nos anos iniciais também propicia benefícios para os próprios alunos com necessidades especiais. Ao serem inseridos em um ambiente escolar inclusivo, essas crianças têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades e potencialidades, adquirir novos conhecimentos e se relacionar de forma mais positiva com os colegas e professores. Além disso, a convivência com os demais estudantes permite que eles se sintam parte integrante da comunidade escolar, aumentando sua autoestima e autoconfiança.

Por outro lado, a implementação da educação inclusiva nos anos iniciais também apresenta desafios e obstáculos a serem superados. Um dos principais desafios diz respeito à falta de recursos e estrutura adequada nas escolas para atender às necessidades dos alunos com deficiência ou outras dificuldades de aprendizagem. Muitas vezes, as escolas não estão preparadas para acolher e atender a essa diversidade de alunos, o que pode comprometer a eficácia da educação inclusiva.

A resistência de alguns profissionais e da comunidade escolar em adotar uma abordagem inclusiva também pode representar um obstáculo para a implementação da educação inclusiva nos anos iniciais. A falta de conhecimento e de sensibilização em relação à importância da inclusão pode levar a práticas excludentes e discriminatórias, prejudicando o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

Para superar esses desafios, é fundamental que as políticas públicas e as instituições de ensino invistam na promoção da inclusão e na garantia de direitos para todos os alunos. É preciso assegurar que todas as escolas tenham estrutura física adequada, recursos pedagógicos e materiais didáticos adaptados, e profissionais qualificados para atender às necessidades dos estudantes com deficiência e outras dificuldades de aprendizagem. Além disso, é importante sensibilizar e conscientizar a comunidade escolar sobre a importância da inclusão e do respeito à diversidade.

O PROCESSO DE INCLUSÃO E SUAS DIFICULDADES NA EDUCAÇÃO

Na perspectiva da promoção da Educação Inclusiva existem novos recursos e novos olhares sobre os recursos existentes, que é necessário desenvolver. Mas, por certo que o professor com todo o conjunto de competências e experiências que tem é certamente o principal recurso em que a Educação Inclusiva se pode apoiar (FERREIRA, 2006, p.57).

Para que a Educação Inclusiva seja efetiva, é necessário que as escolas recebam o suporte necessário para desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas, adaptar seus currículos, fornecer apoio individualizado aos alunos e capacitar os professores na implementação de práticas inclusivas.

Além disso, é fundamental promover a conscientização e a sensibilização da comunidade escolar, dos pais e da sociedade em geral sobre a importância da inclusão e do respeito à diversidade. É necessário combater estereótipos e preconceitos, promovendo uma cultura de aceitação e valorização das diferenças.

No Brasil, a Educação Inclusiva é garantida pela Constituição Federal, que estabelece o direito à educação para todos, sem discriminação. Além disso, o país ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, comprometendo-se a promover a inclusão de pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida, incluindo a educação.

No entanto, apesar dos avanços legais, a implementação da Educação Inclusiva no Brasil ainda enfrenta desafios significativos. A falta de estrutura adequada nas escolas, a falta de formação adequada para os professores e a falta de suporte adequado para os alunos com deficiência são alguns dos obstáculos a serem superados.

As consequências do bullying na sociedade são intensas e extensas. Inicialmente, é crucial enfatizar que a violência nas instituições de ensino prejudica o processo de ensino. Os alunos que sofrem bullying têm seu desempenho acadêmico prejudicado, já que estão sempre apreensivos com a violência e as agressões que sofrem, o que afeta a sua concentração e habilidade de aprender. Ademais, o bullying nas instituições de ensino estabelece um ambiente hostil, onde predomina o sentimento de insegurança, afastando os estudantes do interesse em aprender e contribuindo para a evasão escolar.

Outra repercussão do bullying na escola é o surgimento de atitudes agressivas e violentas. Numerosos agressores que praticam bullying durante a infância e adolescência costumam perpetuar tais comportamentos na fase adulta. Eles se tornam adultos com problemas para conviver e estabelecer relações saudáveis, o que tem um impacto negativo na sociedade em geral. A continuidade da violência através das gerações é um ciclo complexo de romper, e cabe às instituições de ensino e à sociedade em geral o enfrentamento deste problema.

Ademais, a prática de bullying no ambiente escolar contribui para a construção de uma sociedade intolerante e desvalorizada. Os estudantes que sofrem bullying são ensinados desde a infância que a violência e o desrespeito são maneiras aceitáveis de se relacionar com os demais, o que pode influenciar suas relações sociais e profissionais no futuro. Essas condutas se perpetuam na sociedade e comprometem a formação de uma sociedade justa, inclusiva e tranquila.

Diante dessas consequências negativas, é fundamental que a sociedade como um todo se mobilize para combater o bullying escolar. As escolas devem adotar políticas de prevenção e intervenção, oferecendo treinamentos para os professores e funcionários identificarem e lidarem com o bullying de forma eficaz. Também é importante envolver os alunos nesse processo, promovendo a conscientização sobre o bullying e suas consequências, além de estimular a empatia e o respeito mútuo.

A Educação Inclusiva objetiva atender todos e quaisquer alunos que apresentem necessidades educativas especiais, em salas de aulas regulares, do ensino regular básico, propiciando desenvolvimento social, cognitivo e cultural de todos. O ensino inclusivo e a educação especial são temas diferenciados, mesmo sendo uma complementar a outra (CARVALHO, 2004, p. 77).

Os pais e responsáveis também têm um papel fundamental na prevenção e combate ao bullying. Eles devem estar atentos às mudanças no comportamento de seus filhos e oferecer apoio e suporte emocional. Além disso, é importante que os pais ensinem valores como empatia, respeito e tolerância em casa, para que os filhos possam desenvolver habilidades sociais adequadas e aprender a conviver de forma pacífica com os outros.

A mídia e as redes sociais também desempenham um papel importante na conscientização e combate ao bullying. É necessário que eles promovam campanhas informativas e educativas sobre o tema, destacando suas consequências negativas e incentivando a denúncia e a busca por ajuda. Além disso, é fundamental que as redes sociais tenham políticas rigorosas de combate ao cyberbullying, para evitar que essa forma de violência se perpetue no ambiente virtual.

Em resumo, o bullying escolar é um problema que afeta não apenas as vítimas e os agressores, mas toda a sociedade. Suas consequências são graves e duradouras, interferindo no processo educativo e contribuindo para a formação de uma sociedade violenta e intolerante. É responsabilidade de todos, escolas, pais, comunidade e instituições sociais, combater o bullying e criar um ambiente

seguro e respeitoso para as crianças e adolescentes. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa, inclusiva e pacífica para todos.

O Bullying escolar é um fenômeno que tem sido cada vez mais discutido nos últimos anos devido à sua gravidade e aos reflexos negativos que causa na sociedade. Trata-se de um comportamento agressivo, intencional e repetitivo, que ocorre no contexto escolar, e envolve uma relação desigual de poder entre agressor e vítima. Esse tipo de violência pode ter consequências duradouras e significativas para as vítimas, os agressores e a comunidade em geral.

O bullying manifesta-se de diversas formas, como agressões físicas, verbais ou psicológicas, excluindo, isolando, espalhando rumores ou ridicularizando a vítima. O seu impacto é sentido na vida acadêmica, emocional e social dos envolvidos. As vítimas podem desenvolver problemas de autoestima, ansiedade, depressão e até mesmo pensamentos suicidas. Os agressores, por sua vez, podem apresentar comportamentos antissociais e violentos no futuro. A comunidade escolar é afetada pela atmosfera de medo, insegurança e desrespeito que permeia as relações entre os alunos.

É importante ressaltar que a Educação Inclusiva é um processo contínuo de transformação e adaptação. Ela exige o envolvimento de todos os atores da comunidade escolar, incluindo os gestores, professores, pais e estudantes. É um desafio que requer comprometimento, investimento e dedicação para garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades na educação.

Em resumo, a Educação Inclusiva é uma abordagem que busca garantir que todos os alunos tenham o direito de receber uma educação de qualidade, independentemente de suas capacidades ou características individuais. É uma abordagem baseada na diversidade, equidade e justiça social. A expansão da Educação Inclusiva na educação é uma tendência mundial, que visa garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os alunos. No entanto, é importante superar os desafios e garantir o suporte adequado para uma implementação efetiva da Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva é um princípio que busca assegurar que todos os estudantes, sem distinção de habilidades, necessidades especiais ou particularidades pessoais, possam ter acesso a um ensino de alta qualidade. Esta estratégia visa remover os obstáculos que impedem a participação integral e equitativa dos estudantes nas tarefas escolares, fomentando a igualdade e a diversidade no ambiente escolar.

A escola inclusiva não deve fazer distinção entre os alunos, todos os envolvidos no cotidiano escolar e fora dele possuem diferenças; cada ser tem seu ritmo corporal e cognitivo, e merecem respeito para atuarem de acordo com suas possibilidades. Somente com uma visão humanitária e revolucionária é que poderemos participar de uma escola inclusiva que ajudará a formar uma sociedade inclusiva (PACHECO, 2007, p. 15).

A ideia de Educação Inclusiva surgiu no século XX como resultado de um movimento internacional que buscava dar voz às pessoas com deficiência e lutar por seus direitos. Antes disso, a educação era predominantemente segregada, com as crianças com deficiência sendo excluídas das escolas regulares e enviadas para instituições especializadas. No entanto, essa abordagem discriminatória começou a ser questionada e reformulada, dando origem ao conceito de Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva se baseia em valores como igualdade, respeito à diversidade, colaboração e justiça social. Ela reconhece que todos os alunos têm o direito de receber uma educação de qualidade, e que as escolas devem se adaptar para atender às necessidades de cada estudante, proporcionando suporte adicional e recursos quando necessário.

Não exclui nem hierarquiza sujeitos, porém, busca incluí-los na medida em que todos são oprimidos na sociedade de classe e todos se libertam na luta pela superação das contradições das injustiças produzidas pela produção e distribuição desigual de bens materiais e simbólicos (FREIRE, 1987).

Um dos principais objetivos da Educação Inclusiva é criar um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade e promova a inclusão de todos os alunos. Isso inclui não apenas a inclusão de alunos com deficiência, mas também a inclusão de estudantes de diferentes origens étnicas, culturais e socioeconômicas, bem como alunos com habilidades diferenciadas ou talentos especiais.

A expansão da Educação Inclusiva nas escolas tem sido uma tendência global nos últimos anos. Muitos países têm adotado políticas e estratégias para promover a inclusão de alunos com deficiência e reduzir o número de estudantes enviados para escolas especiais. Essa mudança de paradigma tem sido impulsionada por uma série de fatores, incluindo a ratificação de tratados internacionais de direitos humanos, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, que afirma que todas as pessoas com deficiência têm o direito de receber uma educação inclusiva e de qualidade.

Segundo Oliveira (2004), para que haja uma escola que atenda as crianças com necessidades especiais, não importando quais sejam, se faz necessário que existam nesse ambiente, profissionais preocupados em diferenciar seus conhecimentos, intensificar sua determinação, e aprimorar sua tomada de decisão. Através do Projeto Político Pedagógico as escolas se tornam capazes de tomar algumas decisões importantes para que as mudanças necessárias se alinhem aos propósitos da inclusão (OLIVEIRA, 2004, p. 109).

No entanto, a implementação da Educação Inclusiva não tem sido uma tarefa fácil. Existem vários desafios a serem superados, incluindo a falta de infraestrutura adequada, a falta de recursos humanos e materiais, bem como a resistência de alguns profissionais da educação e da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva promove a valorização da diversidade e o respeito à diferença. Ela ensina os alunos a conviverem de forma harmoniosa, respeitando as singularidades de cada um e construindo relações pautadas no diálogo, na empatia e na tolerância. Esse aprendizado é fundamental para a formação de cidadãos conscientes, capazes de atuar de maneira responsável e solidária na sociedade.

Outro aspecto relevante da educação inclusiva é o desenvolvimento da inclusão escolar como um direito humano fundamental. A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 2006, reconhece o direito de todas as pessoas à educação inclusiva, destacando a importância de se criar oportunidades adequadas de aprendizado para todos. Essa perspectiva visa superar o modelo tradicional de educação segregada, em que os alunos com deficiência eram afastados do convívio escolar, promovendo a inclusão plena e a participação ativa de todos os estudantes.

Para que a educação inclusiva seja efetivamente alcançada, é necessário que haja uma mudança de mentalidade e a implementação de políticas educacionais que a promovam. É preciso capacitar professores e profissionais da educação, fornece recursos adequados às escolas e garantir um ambiente acolhedor e adaptado às necessidades dos alunos. Além disso, é importante envolver a comunidade e a família nesse processo, promovendo uma parceria entre todos os atores envolvidos na educação.

Em suma, a educação inclusiva é um caminho fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ela não apenas beneficia os alunos com deficiência, mas a todos os estudantes, promovendo a aprendizagem significativa, o respeito à diversidade e a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. A expansão da educação inclusiva é um desafio que precisa ser abraçado por todos, pois só assim seremos capazes de garantir a plena realização do potencial de cada indivíduo e construir um futuro melhor para todos.

A educação inclusiva é um tema que tem ganhado cada vez mais destaque na atualidade, sendo uma das principais aspirações da sociedade moderna. Ao longo deste texto, exploramos a importância da expansão da educação inclusiva e seus benefícios para a promoção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa

A educação inclusiva busca garantir oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento para todos os alunos, independentemente de suas características, habilidades ou limitações. Ela reconhece a diversidade como um valor positivo e enxerga cada aluno como único e capaz de aprender. Dessa forma, procura eliminar as barreiras e desigualdades que existem no sistema educacional, proporcionando um ambiente acolhedor, inclusivo e adaptado às necessidades de cada estudante.

Um dos principais objetivos da educação inclusiva é a promoção da igualdade de oportunidades. Ela busca assegurar que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua condição social, econômica, étnica, religiosa, de gênero ou de deficiência. Esse acesso igualitário à educação contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa, onde todos os indivíduos têm as mesmas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica - Temas em psicologia. São Paulo: Memnon, 1979.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Morais Ramos. Psicologia na educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

ELIAS, Maria Auxiliadora. Violência escolar: caminhos para compreender e enfrentar o problema. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

FANTE, Cléo. BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR. Disponível em. Acesso em 14 JAN de 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, J.N. Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LOPES NETO, Aramis Antonio. Bullying: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MELO, L. L; VALLE, M. O Brinquedo e o brincar no desenvolvimento Psicologia Argumento. USP, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais.

OLIVEIRA, D. E. M. B.; ROCHA, M. S.; FIGUEIROL, M. M. T. Ressignificando o contexto escolar para a construção de alternativas que atendam a alunos com dificuldades de aprendizagem. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). Inclusão. Londrina, PR: EDUEL, 2003.

PAÍN, S. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1992.

Piaget, Jean. Seis estudos de psicologia. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

O BANCO MUNDIAL, O NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

THE WORLD BANK, NEOLIBERALISM, AND EDUCATIONAL POLICIES: IMPLICATIONS FOR THE TEACHER'S CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ROSANGELA PROCÓPIO CORREIA
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Herminio Ometto de Araras (2008);Graduada em Licenciatura em Educação Básica pelo Instituto Politécnico de Setúbal, IPS, Portugal (2021); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba, FALC (2009); Especialista em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP (2018); Mestre em Ciências da Educação com ênfase em Políticas Publicas e Contexto Educativo pela Universidade Lusófona de Humanas e Tecnologias, Portugal (2022); Doutoranda em Educação pela Universidade Lusófona de Humanas e Tecnologias, Portugal.

RESUMO

As políticas públicas educacionais são frequentemente orientadas por diretrizes que atendem às demandas do sistema capitalista, alinhando a formação continuada dos docentes a conceitos de modernização, produtividade e resultados, muitas vezes em detrimento de uma abordagem humanista. Compreender como o neoliberalismo influencia a formação continuada de professores, identificando os impactos dessa perspectiva econômica nas políticas educacionais e na prática docente. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva. Para a seleção das publicações, foram definidos critérios rigorosos de inclusão e exclusão, considerando artigos, capítulos de livros e teses indexados em bases como Scielo e CAPES. As análises focaram nas inter-relações entre neoliberalismo, educação e formação continuada. A discussão evidenciou que as políticas educacionais influenciadas pelo Banco Mundial priorizam a eficiência econômica, subordinando a formação inicial e continuada a lógicas de custo-benefício. A formação continuada, promovida principalmente por cursos rápidos e a distância, contribui para a precarização do trabalho docente e o enfraquecimento da autonomia. Essa lógica trata a educação como um investimento em capital humano, ampliando desigualdades e distanciando-se de uma perspectiva inclusiva e crítica. Enquanto conclusão aponta-se para a urgência de repensar políticas educacionais que valorizem os professores, promovam equidade e respondam às diversidades locais. É essencial equilibrar demandas de mercado com uma educação transformadora, fortalecendo tanto a formação inicial quanto a continuada, visando a um sistema mais justo e democrático.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Educação. Formação Continuada.

ABSTRACT

Educational public policies are often guided by directives that cater to the demands of the capitalist system, aligning teachers' continuing education with concepts of modernization, productivity, and results, frequently to the detriment of a humanistic approach. This study aimed to understand how neoliberalism influences teachers' continuing education, identifying the impacts of this economic perspective on educational policies and teaching practices. The research employed a qualitative, exploratory, and descriptive approach. Strict inclusion and exclusion criteria were established for the selection of publications, considering articles, book chapters, and theses indexed in databases such as Scielo and CAPES. The analysis focused on the interrelations between neoliberalism, education, and continuing education. The discussion highlighted that educational policies influenced by the World Bank prioritize economic efficiency, subordinating initial and continuing teacher education to cost-benefit logics. Continuing education, primarily promoted through short-term and online courses, contributes to the precarization of teaching work and the weakening of teacher autonomy. This rationale treats education as an investment in human capital, exacerbating inequalities and moving away from an inclusive and critical perspective. As a conclusion, the study underscores the urgency of rethinking educational policies that value teachers, promote equity, and respond to local diversities. It is essential to balance market demands with transformative education, strengthening both initial and continuing teacher education to foster a more just and democratic system.

Keywords: Neoliberalism; Education; Continuing Education.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais têm sido amplamente debatidas no que diz respeito à formação de professores, frequentemente orientadas por diretrizes que visam atender às demandas do sistema capitalista. Nesse cenário, a formação continuada dos docentes é associada a conceitos como modernização, qualidade, produtividade e resultados, alinhando-se às exigências do mercado em níveis nacional e internacional. Essas iniciativas refletem uma lógica que prioriza a eficiência e os indicadores de desempenho, frequentemente em detrimento de uma abordagem mais abrangente e humanista da educação.

A lógica neoliberal, no entanto, trouxe consigo um processo de “destruição criativa”, como aponta Harvey (2014), que não apenas desconstruiu antigas estruturas de poder e instituições, mas também reconfigurou divisões do trabalho, relações sociais, mecanismos de bem-estar, tecnologias, modos de vida e pensamento. Paralelamente, o discurso hegemônico destaca a “liberdade das capacidades empreendedoras individuais” (Harvey, 2014), promovendo a ideia de que o sucesso depende exclusivamente das escolhas e esforços individuais, encobrindo as desigualdades estruturais que limitam essas possibilidades.

No âmbito educacional, essas transformações têm sido impulsionadas por organizações internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização

Mundial do Comércio (OMC), que articulam discursos voltados à melhoria dos índices de qualidade da educação. A modernização tecnológica e a introdução de reformas orientadas para o mercado são elementos centrais dessa agenda. Nesse cenário, os professores emergem como figuras-chave nas reformas educacionais neoliberais, uma vez que, conforme Bruns e Luque (2014), “devido à autonomia em sala de aula, os professores também possuem grande influência sobre quais políticas podem ser efetivamente implementadas”.

O neoliberalismo, enquanto modelo econômico e político, tem impactado diretamente as políticas educacionais, destacando a eficiência, a produtividade e a adequação às demandas do mercado global. Nesse contexto, a formação continuada de professores é comumente inserida em um discurso que privilegia êxitos mensuráveis e a padronização das práticas pedagógicas, fazendo o alinhamento da educação aos interesses do sistema capitalista. As reformas educacionais neoliberais têm promovido a formação continuada como uma ferramenta para aperfeiçoar a qualidade do ensino, mas o fazem sob uma lógica que prioriza a adequação às novas tecnologias e métodos de ensino direcionados para o mercado, muitas vezes desconsiderando as demandas locais e os desafios socioculturais enfrentados pelos professores.

A formação continuada, nesse contexto, é exposta como uma exigência para a competitividade profissional dos professores, moldando-os para dar conta das expectativas de um sistema educacional que valoriza índices de desempenho em detrimento de uma educação emancipatória e transformadora. Além disso, ao transferir para os professores a responsabilidade de se adequarem às constantes mudanças tecnológicas e sociais, a perspectiva neoliberal reforça a ideia de que o sucesso na educação depende exclusivamente da capacitação individual. Esse fator tem obscurecido a função do Estado em prover condições estruturais e políticas públicas consistentes para assegurar uma formação continuada efetiva, que dê ênfase não apenas a melhoria dos índices educacionais, mas também a valorização profissional e o fortalecimento da autonomia docente.

Compreender como o neoliberalismo influencia a formação continuada de professores, identificando os impactos dessa perspectiva econômica nas políticas educacionais e na prática docente foi o objetivo gera do estudo. Os objetivos específicos da pesquisa foram: Identificar como as diretrizes do Banco Mundial influenciaram as políticas educacionais brasileiras, com foco na formação continuada de professores, destacando os impactos dessas configurações neoliberais nas práticas pedagógicas e na organização do sistema educacional; explicar os efeitos das políticas neoliberais na formação continuada de professores, destacando a precarização docente, a redução da autonomia profissional e a priorização de estratégias econômicas em detrimento de abordagens pedagógicas críticas.

O problema de pesquisa concentrou-se na seguinte questão: de que maneira o neoliberalismo molda as políticas de formação continuada de professores e quais os efeitos desse modelo na qualidade do ensino, na autonomia docente e na valorização profissional?

A formação continuada de professores é um aspecto central para a melhoria da qualidade da educação, mas, sob o prisma neoliberal, comumente é orientada por demandas de mercado, dando

prioridades para resultados imediatos e a padronização em detrimento de uma abordagem crítica e emancipatória. Este estudo é importante porque procura compreender as contradições entre as demandas econômicas e as necessidades pedagógicas, ofertando subsídios para a elaboração de políticas públicas que façam o reconhecimento da complexidade do trabalho docente e a diversidade dos contextos educacionais.

Na academia, a presente pesquisa contribui para o aprofundamento das discussões acerca da relação entre neoliberalismo e educação, ampliando as perspectivas teóricas sobre a formação docente. No espaço escolar, oferta reflexões que podem orientar práticas pedagógicas mais críticas e alinhadas às reais necessidades dos professores e estudantes. Já na sociedade, ao questionar os impactos das políticas neoliberais, o estudo pode fortalecer a defesa de uma educação pública de qualidade, promovendo debates sobre a valorização docente e a construção de um sistema educacional mais inclusivo e democrático.

A presente pesquisa foi conduzida com base em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. A abordagem qualitativa permitiu interpretar a dinâmica que assegura e explica a correlação entre neoliberalismo, educação e formação continuada de professores. O aspecto exploratório visou investigar um referencial analítico que precisa cada vez mais ser explorado na literatura brasileira.

Para a seleção das publicações, foram estabelecidos critérios rigorosos de inclusão e exclusão, garantindo a relevância e consistência do *corpus* analisado. Foram considerados artigos, capítulos de livros e teses publicados em português ou inglês, indexados em bases como Scielo e CAPES, e vinculados a periódicos com classificação Qualis A ou B. Publicações que não utilizassem explicitamente o referencial teórico referente ao assunto tratado, seus objetivos e tivesse alguma proximidade com o problema também não foram incluídos. Essa metodologia robusta proporcionou uma análise detalhada e consistente, assegurando a validade dos achados e oferecendo contribuições significativas para o entendimento das inter-relações entre neoliberalismo, educação e formação continuada.

O BANCO MUNDIAL E O NEOLIBERALISMO: CONFIGURAÇÕES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O Banco Mundial, na atualidade, é uma das principais bases de refinanciamento para os sistemas educacionais, o que lhe deu a condição de importante ator político na formulação e implementação do modelo desenvolvimento econômico e político dos países da periferia do mundo, tendo o Brasil enquanto um deles (Saviani, 2011).

Percorrendo uma trajetória histórica, nota-se de diferentes formas o modo como foi adotado as políticas direcionadas por esta instituição financeira, especialmente para o Brasil e para América Latina, impactando seus sistemas educacionais de ensino. O ajuste estruturante imposto por esse

organismo financeiro internacional fez com que o governo brasileiro pautasse essas orientações de modo implícito dentro da LDB (Saviani, 2011).

Essa política social e educacional direcionada para comportar determinados estratos sociais mais específicos da população brasileira, como grupos de baixa renda, os quais acabaram direcionando o sistema de ensino para atender as demandas do mercado de trabalho, fez com que os docentes se enveredarem pela formação continuada no próprio serviço, seja cursando essas atividades a distância ou presencialmente (Dias et al., 2005).

Ao ser construído, o Banco Mundial e, também, o Fundo Monetário Internacional (FMI) foram postados como instituições complementares, mas com funções bem delimitadas, entre elas a organização de políticas no campo educacional, a qual deviria ser alinhada por todo o território latino-americano. De modo gradativo, estas instituições a partir de atividades políticas econômicas e sociais empreenderam uma relação implícita entre países dominantes e países dominados. Portanto:

> Aos poucos, o Banco Mundial foi se tornando um Grupo, dado o número de atividades que desempenhava em diversas áreas. Com efeito, integram esse Grupo: o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), que desempenham um papel importante na missão do Banco, que é a redução da pobreza, e cuja assistência se concentra nos países mais pobres, aos quais proporcionam empréstimos sem juros e outros serviços; a Corporação Financeira Internacional (IFC), que promove o crescimento no mundo em desenvolvimento, mediante o financiamento de investimentos do setor privado e a prestação de assistência técnica e de assessoramento aos governos e empresas; o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas Internacionais (CIADI), que proporciona meios para solucionar problemas por conciliação ou arbitragem, bem como polêmicas relacionadas a investimentos entre investidores estrangeiros e os seus países anfitriões; e a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI), estabelecida em 1988, que ajuda a estimular investimentos estrangeiros em países em desenvolvimento por meio de garantias a investidores estrangeiros contra prejuízos causados por riscos não comerciais (políticos) e a promover técnicas e recursos para ajudar as economias emergentes a atrair esses investimentos. Observe-se que o BIRD e a AID só concedem empréstimos a governos (Lima, 2011, p. 89).

A capacidade de intervenção deste banco em várias áreas da vida social dos países ao qual participam dessa instituição (Lima, 2011) tiveram implicações nesta fase do neoliberalismo, aonde as políticas sociais têm a função de assegurar o acesso das pessoas a condições de satisfação de necessidade pessoais, não sendo inseridos na relação direta do mercado capitalista, caracterizando essas políticas como assistenciais e compensatórias, com a finalidade de resguardar e ampliar o sistema econômico vigente (Lauglo, 2013).

A conclusão obtida por Coraggio (2000) sinaliza que as políticas educacionais estão com fundamentos contidos nas orientações que conduzem os ajustes sugeridos pelo Banco Mundial, estando no campo da ação, técnico, ou, também, no senso comum dos atores educacionais, fazendo com que suas noções mais básicas sejam postas em prática. Atualmente, os empréstimos para o setor educacional são rigorosamente supervisionados por essa instituição, devido ela ser a principal base de financiamento. Percebe-se que ela tem objetivo político que implica na delimitação da

indução do padrão de desenvolvimento econômico e político do Brasil, papel este que se ampliam as práticas e estratégias atrelados aos investimentos para a educação pública.

Leher (1999, p.19), alega que:

> Durante as últimas décadas, o aporte financeiro propiciado pelo Banco trouxe expectativas favoráveis por parte dos diferentes segmentos da administração pública. Na esfera educacional, esses recursos seguiram o modelo de cofinanciamento, de acordo com o qual o Banco não empresta diretamente aos projetos, mas reembolsa o país por investimento paralelo, denominado contrapartida nacional. Além disso, os objetivos dos projetos prenunciavam ações de impacto no desenvolvimento da escola e na melhoria da qualidade de ensino, na gestão do sistema educacional e da escola, na inovação tecnológica, com efeito significativo na redução da evasão e da repetência.

Essas proposituras oficiais do Banco Mundial seguem o direcionamento de uma forma de pensar que vem desde 1970. Ao se fazer uso desse padrão, nota-se que as escolas começam a se assemelhar as empresas, pois já se trabalhava com critérios como ciência e taxa de retorno para se assumir determinadas posturas.

É relevante ainda afirmar que embora o banco citado reconhecesse que as políticas precisavam de certa diferenciação para cada país, levando em consideração as fases de desenvolvimento educacional, devia-se ter como premissa que todos os governos se ajustassem ao pacote pronto para ser aplicado no que tange a reforma educativa Universal.

Portanto:

> Depreende-se, portanto, que estão definidas questões como descentralização e autonomia das instituições escolares, prioridade na educação básica, melhoria da eficácia na educação, redução da capacidade de interesses locais (sindicatos, associações de professores), desenvolvimento das capacidades básicas de aprendizagem no ensino primário, subsídios exclusivamente para os alunos capacitados para aprender e que não podem pagar por sua educação, avaliação da educação, maior tempo de dedicação dos professores ao ensino, maior oferta de livros didáticos, capacitação do corpo docente mediante formação em serviço, análise econômica como critério dominante na definição das estratégias (Leher, 1999, p.20).

Sendo assim, a educação teria por objetivo ampliar a capacidade produtiva dos indivíduos, diminuir as taxas de desemprego, melhorar a saúde e ampliar as qualidades profissionais as pessoas para participação no mercado de trabalho e na sociedade. A educação, seguindo esta orientação, está centrada na concepção do homem enquanto um recurso para ampliação do capital, quando o modo de produção da vida social insere-as no contexto da globalização da economia (Silva, 2016).

Deste modo, a educação é compreendida enquanto um investimento e tem por objetivo o desenvolvimento das competências produtivas do homem, as quais devem se adaptar as necessidades do capital. A eficácia da Educação apresenta-se dentro de um quadro de redistribuição de renda, as quais são permanentemente negadas a grande parte da população. Todavia, as contradições concernentes o próprio sistema capitalista faz com que suas demandas entre em conflito com grandes fluxos de desempregados que tem baixos níveis de escolarização (Silva, 2016).

Deste modo:

> Discutir as questões relacionadas à educação em suas especificidades permitir-nos-ia compreender melhor as razões pelas quais o Banco vê a escola como uma empresa que monta e organiza insumos educacionais, produzindo recursos humanos com um determinado nível de aprendizado. Contudo, em face do tema definido, focalizaremos nossa atenção nas relações entre as políticas até agora apresentadas e a formação continuada dos professores, realizada, conforme o Banco, pela capacitação em serviço (SILVA, 2016, p. 30).

Além do mais, a formação inicial do professor, ou, também, daqueles que estão em serviço, está respondida pela própria natureza do resultado final do seu trabalho, que é a preparação de pessoas enquanto recursos humanos para a expansão do capital, cujo conhecimento deve ser elementar (Haddad, 2008).

Entre inúmeros autores que pesquisam sobre a interferência do Banco Mundial no sistema educacional brasileiro, cabe destacar Haddad (2008, p. 23), pois ele sintetiza a verdadeira relação do direcionamento proposto por essa instituição para o sistema educacional de ensino formal:

> Nessa análise apontou que os projetos eram fiéis às orientações do Banco Mundial, em documento de 1992. Essas orientações definiam três frentes de ações para a educação básica; 1) a melhoria do contexto da aprendizagem; 2) melhoria da preparação e motivação dos professores e 3) fortalecimento da administração do sistema educativo. Na primeira frente de ação, um dos itens referia-se à melhoria do ensino em sala de aula, através da capacitação dos professores em serviço, da instrução à distância e de materiais didáticos programados. Na segunda frente de ação, um dos pontos referia-se à redução da capacitação prévia, concentrando-se na aquisição de atitudes pedagógicas.

Os pontos expressados na citação coloca em evidência de modo direto que a capacitação do professor em serviço articula-se com a redução do tempo da formação inicial, o que dá margens para entender que existe nessa relação o barateamento da formação acadêmica nas áreas de licenciatura, sobretudo no setor privado, especialmente no que diz respeito a se proporcionar uma rasa formação teórica e pedagógica, haja vista que está exposta as orientações de que as formações nas áreas citadas deveriam centrar na aquisição e práticas pedagógicas com pouca ou quase nada de formulação teórica (Oliveira, 2016).

Saviani (2011) ao abordar a questão da produtividade relacionada à educação, coloca em relevo as transformações que este setor vem passando para dar conta do processo econômico e produtivo, a fim de imprimir nas escolas a realidade que muitas vezes passam desapercebidos por serem extremamente influenciados observações do senso-comum ou de pessoas que não tiveram formação que desse conta de compreender o processo que ocorre nos diversos estabelecimentos de ensino. Além do mais, acrescenta-se:

> É o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades educacionais já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um

> investimento em capital humano individual que habilita os indivíduos para a competição pelos empregos disponíveis (Saviani, 2011, p. 189).

Portanto, o Banco Mundial passa a entender os professores como um problema ao invés de recursos humanos mais importantes dentro desse processo. É válido frisar o que a instituição citada entende sobre os professores, taxando-os de meros elementos, meros sindicalistas, corporativistas, grevistas, que particularmente trava as questões relacionadas a dimensão profissional e financeira neste segmento (Coraggio, 1996). Os documentos oficiais do Banco Mundial sinalizam que a experiência de professores com maior tempo de serviço e qualificação não necessariamente acarreta o aumento do rendimento escolar por parte dos alunos, o que vai na contramão de todo o debate até então realizado (Oliveira, 2016).

Partindo desse pressuposto, o banco desaconselha a destinação de recursos financeiros mais significativos para a formação inicial docente, devendo-se frisar na capacitação em serviço, considerada mais eficiente em termos de custos, o que agrava profundamente a qualidade do ensino público superior para os cursos de graduação e pós-graduação na área da licenciatura. Além do mais, recomenda que se tenha total aproveitamento das modalidades de formação continuada a distância, porque ajuda na redução de custos quanto à capacitação do profissional (Oliveira, 2016).

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: IMPACTOS E CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Não se poderia realizar um debate sobre a formação continuada em exercício, colocando-se de lado a apresentação de alguns pontos críticos, que, muitas vezes, são relatados e postos sobre eles uma roupagem de perfeição e harmonia sobre as informações citadas, encobrindo-se o caráter mais estrutural impostos pelas políticas educacionais que tem orientação regrada por organismos internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial (Oliveira, 2016).

A partir de 1990, prática do professor vem sofrendo um processo de desqualificação e desvalorização. As inúmeras funcionalidades que a escola pública vem tomando exercem a capacidade de obrigar o professor a exercer funções de assistente social, psicólogo, enfermeiro, ajudando também para perda da sua identidade profissional, quando isso não é associado ao conjunto de condições trabalho mais dignas, bem como uma valorização salarial que atenda as necessidades do professorado.

Alem disso:

> [...] toma corpo, na América Latina, uma nova regulação das políticas educacionais, com conseqüências significativas para a gestão da escola, mas que resulta também numa reestruturação do trabalho docente, que interfere inclusive em sua natureza e definição. “O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação.” O incremento dos saberes sobre avaliação, currículo,

> orientação, sociologia, pesquisa etc., “é real, mas todos esses âmbitos do saber estão fora do controle dos profissionais que os dominam (Borges, 2010, p. 34).

A propagação dos saberes teve impacto no que tange a desestabilização no sistema escolar por conta do aprofundamento da precarização do sistema de ensino. Por sua vez, devido a crescente desprofissionalização dos profissionais na área da licenciatura, notou-se um significativo agravamento da crescente desestruturação escolar.

Inclui-se, neste quesito, o modo como a formação continuada em serviço vem se apresentando. Mesmo trazendo suas benesses, que já foram discutidas em outros tópicos deste trabalho, não se pode deixar de colocar em análise a outra dimensão. Deste modo:

> A melhoria da qualidade no ensino, relacionada a treinamentos dirigidos a docentes em exercício da profissão, no Brasil, está expressa em programas como o Fundescola, o Programa de gestão e aprendizagem escolar (Gestar) e o Programa de apoio à leitura e à escrita (Praler), em nível federal. Outros programas, em nível estadual e municipal também são representativos nesse sentido (Ferreira; Bogatschov, 2016, p. 10).

O Banco Mundial vem imprimindo uma verdadeira divisão social no sistema de ensino, aonde os resultados se traduzem na exclusão que caracteriza a sociedade brasileira. A política educacional desta instituição atende eminentemente ao serviço de encobrir movimentos mais unificadores dentro da educação internacional, ao se apresentar enquanto maléfico porque não permite a circulação concisa e eficiente sobre os resultados em várias partes do mundo.

Por conta dessas políticas, as condições de trabalho dos profissionais em debate, bem como sua prática de ensino, foram transformadas ao ponto de se apresentar num profundo estado de fragilidade e precarização, isto para dar conta da demanda tanto da escola como da sociedade, aonde:

> Diante de um quadro que parece desalentador, devemos lembrar que a educação é um mecanismo de mediação e que, portanto, depende das ações e da conscientização dos professores, a viabilização da educação escolar de qualidade para toda a população, enquanto um dos modos de melhores formas de vida social. No entanto, sabemos das limitações que cercam a educação e a formação dos professores. Mas, faz-se necessário o conhecimento, por eles, do mecanismo de financiamento e das diretrizes que os envolvem. Faz-se também necessário salientar que, a aplicação das verbas e das diretrizes emanadas das instituições financiadoras das políticas sociais são intermediadas por órgãos gestores nacionais e, algumas verbas são repassadas diretamente às escolas. Assim, a formação inicial do professor tanto quanto a formação continuada, não se constituem em problemas isolados, mas estão inseridas no contexto das políticas sociais. Muito da responsabilidade da aplicação das verbas destinadas à educação, assim como a seleção dos conhecimentos a serem trabalhados nas escolas, a escolha dos métodos e modos de proporcionar a aprendizagem aos alunos, dependem da maior conscientização dos problemas brasileiros inseridos no contexto internacional (Ferreira; Bogatschov, 2016, p. 15).

Na atualidade, silencia-se questões bastante problemáticas, isto no que diz respeito ao próprio modo como foi estruturado o sistema de ensino do país, que tem hoje como plataforma de resolução a curto prazo elaborar e colocar na vida profissional dos professores os cursos de formação continuada em exercício sem as devidas condições que se requisita. Compreende-se que foi

apresentado o outro lado da face da realidade que trata a temática dessa pesquisa, pois, de um lado, ajuda os professores com formação deficitária a se qualificarem, promove a maior experiência entre eles, mas também atende as demandas implícitas das macropolíticas educacionais postas pelo Banco Mundial, onde tem como perspectiva fazer uma reestruturação do setor educacional brasileiro, por outro (Oliveira, 2016).

Não se pode deixar de lado, num debate tão expressivo e profundo como o que vem sendo empreendido, os aspectos que expõem a outra face da formação continuada, mesmo que em alguns momentos ela entre em colisão com o que tudo que já foi discutido. Mostrar o outro lado vai trazer os elementos mais fiéis do campo científico para problematizar um assunto tão atual. Neste sentido:

> Em primeiro lugar, o BM prioriza a educação continuada sobre a educação inicial. A ênfase dada pelo banco à formação continuada é decorrente de uma análise que privilegia aspectos econômicos, baseada em estudos de custo-benefício, em que a formação docente é pensada em termos da melhor forma de se produzir um profissional competente tecnicamente (Santos, 2000, p. 12).

Deve-se destacar que a respectiva instituição financeira não coloca em condições iguais a formação inicial e a continuado exercício, fazendo com que a segunda se sobreponha à primeira, o que é danoso, pois a formação inicial tem que ser sólida em todos os seus aspectos para poder formar um futuro professor, onde ele impacte na qualidade do ensino onde vai lecionar.

A grande relevância imprimida na formação continuada expressa a grande preocupação de organismos financeiros, como, por exemplo, fazer retenção de recursos financeiro na área da educação, pois privilegia mais os resultados econômicos do que propriamente os resultados na aprendizagem e da qualidade do ensino (Santos, 2000).

Portanto:

> Nesse sentido, a educação em serviço apresenta-se como forma mais barata e mais eficiente de formar profissionais para a educação. A redução da educação inicial e o investimento na educação continuada são, pois, compatíveis com um projeto educacional de viés econômico, fundamentado em uma visão técnica e instrumental da educação (Ludke; Moreira; Cunha, 1999, p. 30).

Realizar esses processos formativos mostra, do ponto de vista econômico, uma maior vantagem na redução dos custos com a qualificação profissional, porém deixa profundas debilidades na sua capacidade cognitiva, de vivência e socioemocional. Por sua vez, dá ênfase a um tipo de atividade formativa enquanto se despreza a outra, a qual demandará do acadêmico e futuro professor mais tempo de dedicação, o que é algo que já evidencia o caráter perverso do sistema capitalista no campo educacional dos países da periferia do mundo, entre eles o Brasil.

Por sua vez:

> Para os que defendem melhorias no campo educacional, relacionando-as com o desenvolvimento de um projeto social, ligado a ideais democráticos, a formação inicial é valorizada na medida em pode dotar os docentes de capacidade crítica e criadora, pelo estudo, pela discussão e pela análise do processo de ensino-aprendizagem e de todos os seus condicionantes políticos, econômicos, sociais e culturais (Rossi; Hunger, 2013, p. 40).

Recursos e políticas eficientes para a formação inicial é dotar os futuros professores de uma maior capacidade cognitiva e acadêmica, capaz de intervir nos inúmeros cenários que as escolas apresentam cotidianamente, vendo este profissional na melhor preparação para atuar de acordo com as estratégias que melhor decidem sobre desempenho escolar do alunado. Não se pode pensar somente por uma área o sistema de ensino, deve-se observar a totalidade das inúmeras facetas que lhe compõem estruturalmente.

Deste modo:

> O investimento na educação continuada é proposto pelo banco, na perspectiva de melhorar o desempenho docente mediante maior domínio que o professor/a venha a ter dos conteúdos das disciplinas e de estratégias pedagógicas para ministrá-las, instrumentalizando o docente para seguir diretrizes e normas curriculares. A competência pensada em termos de autonomia, que exige formação técnica e política, faz parte da agenda daqueles comprometidos com uma educação fundada na idéia de emancipação (Rossi; Hunger, 2013, p. 40).

A capacidade de investimento apresentada pelo Banco Mundial para as formações continuadas impactam, de certo modo, no desenvolvimento profissional do público em questão, mas implica num perfil perverso que se reveste no modo organizado das diretrizes e currículos formulados para cada território da América Latina, o que mostra o lado implícito das legislações educacionais, aonde por mais que tenha feito avançar os sistemas de ensino, não deixe de ter este viés orientado através dos grandes organismos internacionais (Ludke; Moreira; Cunha, 1999).

Deixou-se de lado, pelo menos no campo prático, os ideais e valores da educação, como, por exemplo, autonomia e a emancipação. Elas não se enquadravam a perspectiva política de quem financia ou orienta o sistema de ensino da América Latina, sobretudo do Brasil.

No entanto:

> [...] o BM privilegia na educação continuada e o conhecimento do conteúdo das matérias, alegando que ele tem mais influência no rendimento dos alunos do que o conhecimento pedagógico que os professores venham a ter. Além disso, o banco preconiza o uso da educação a distância, tendo em vista ser o seu custo menor, se comparado com modalidades presenciais (Martins, 2003, p. 23).

O Banco Mundial não traz consigo uma visão ampla e progressista da Educação, que está mais do que demonstrado através das formas como ele averigua, orienta, planeja e intervém na educação escolar. Sem ter tanto apreço pela qualidade do ensino, este foca nos resultados quantitativos.

Uma das novas modalidades que vem sendo aconselhada por esta instituição na área educacional diz respeito as formações continuadas a distância, que cada vez mais vem tomando espaço na sociedade brasileira não por conta de haver uma necessidade de suprir a histórica fragilidade do ensino no país, mas porque ela atende as recomendações deste banco, pelo fato dela ter um maior acesso as camadas sociais e com isso resultar na aproximação do setor privado para dar conta dessas carências (Rossi; Hunger, 2013). Inúmeros estudos já analisaram as diversas

formas que a política do Banco Mundial para a formação continuada dos professores pode ter no que concerne a maior viabilidade de atividades a distância.

Pesquisas na área de educação mostram que se houver uma dissociação entre os processos de ensino das metodologias para se promover o aprendizado, causará impactos negativos não somente nas metodologias formais da escolarização, como, também, causará impacto sobre aspectos sócio emocionais, que ajudam na formação da personalidade do alunado ao longo do período que estão cursando a educação básica (Rossi; Hunger, 2013).

Entende-se que isto deve ser levado em consideração dentro das formações continuada, isto por que está havendo um processo de centralização da formação continuada, a qual se dissimula nas modalidades à distância, prejudicando a melhoria gradual da experiência profissional dos docentes, sobretudo dos que tem menos experiência (Rossi; Hunger, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tratou das implicações do neoliberalismo nas políticas educacionais, dando ênfase em como a lógica de mercado molda a formação continuada dos professores no Brasil. Sob a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, as reformas educacionais deram prioridades a eficiência econômica, relegando elementos centrais de uma educação crítica e emancipatória. Essa abordagem potencializa a ideia de que a educação deve a educação deve dar conta das demandas do mercado, negligenciando a valorização do professor e a formação integral dos estudantes.

A formação continuada, ainda que importante para o desenvolvimento profissional docente foi analisada enquanto um instrumento muitas vezes restringido pela perspectiva neoliberal. O foco em cursos de curta duração e de baixo custo, comumente na modalidade a distância, proporciona uma percepção instrumental da capacitação, com impacto direto na qualidade do ensino. Essa abordagem negligencia as condições estruturais e os desafios enfrentados pelos docentes, agravando a precarização do trabalho docente e comprometendo a autonomia profissional.

Adicionalmente, a pesquisa colocou em destaque como a educação passou a ser tratada como um investimento em capital humano, reforçando desigualdades sociais ao privilegiar metas quantitativas em detrimento de uma educação inclusiva e transformadora. Ao diminuir a formação inicial e priorizar a formação continuada em serviço, o modelo neoliberal possibilitou uma visão fragmentada e economicista da educação, distanciando-a de seus ideais democráticos.

Diante desse contexto, é urgente repensar as políticas educacionais, procurando um equilíbrio entre as demandas do mercado e a necessidade de uma educação que priorize o papel do professor, promova a equidade social e atenda às diversidades locais. O fortalecimento da formação inicial, atrelada a uma formação continuada mais robusta e contextualizada, é elementar para reverter os

impactos negativos das políticas neoliberais e formular um sistema educacional mais justo e democrático.

REFERÊNCIAS

BORGES, Maria Creusa de Araújo. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 14-39, mar/jun.2010.

CORAGGIO, José Luis**. Da economia dos setores populares à economia do trabalho.** Economia dos setores populares: entre a realidade e a utopia. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS, Maria Helena G. Fren et al. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jun/set.2005.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; BOGATSCHOV, Darlene Novacov. Análise da influência da UNESCO e do Banco Mundial na educação especial inclusiva brasileira. **SEMINÁRIO DO TRABALHO**, Uberlândia, v. 10, n. 30, p. 110 – 130, mar/mai. 2016.

HADDAD, Sérgio. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. In:** Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. Santos: Ed. Vozes, 2008.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2014.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 100, p. 11-36, jun/set. 2013.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, Campinas, v. 1, n. 3, p. 19-30, set/out.1999.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan/mai. 2011.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 68, p. 278-298, jun/dez.1999.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. **Formação de profissionais do magistério.** Consultoria Legislativa. Brasília: Estudo, 2003.

OLIVEIRA, Caroline Mari de. As influências do Banco Mundial na Política Educacional: o foco na educação e na regulação social. **Anais da Reunião Científica da ANPED. Curitiba/PR: UFPR**, 2016.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. **O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores.** Rio de Janeiro: Ed. Educação: Teoria e Prática, 2013.

SANTOS, Lucíola Licinio de CP. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, vol. 23, n. 111, p. 172-181, set/dez.2000.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07-19, dez.2011.

SILVA, Iraci Balbina Gonçalves. O Banco Mundial e as políticas educacionais. **Ciclo Revista**, Goiás, v. 1, n. 2, p. 100-129, jan/fev.2016.

A ALIANÇA NO JUDAÍSMO: TRADIÇÃO, INTERPRETAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

THE COVENANT IN JUDAISM: TRADITION, INTERPRETATION AND TRANSFORMATION

RUTE MARIA SALVINO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Cruzeiro do Sul ano de 2015; Psicopedagogia pela Faculdade Cruzeiro do Sul ano de 2019; Professora de Educação Infantil no CEMEI Carmelo Cali.

RESUMO

Os valores éticos e sociais perduram até os dias atuais, e mesmo nos mais diferentes contextos mudanças políticas e religiosas são vividas. Diante disso, este estudo analisa as múltiplas camadas de significado da aliança no judaísmo, desde suas origens bíblicas até suas ressignificações na modernidade, explorando como esse conceito se mantém central na identidade judaica. Este estudo é uma revisão bibliográfica. Verifica-se que mesmo com as mudanças sociais ocorridas no curso histórico, a aliança mantém um vínculo de fé e tradição.

Palavras-chave: Judaísmo; Mudanças Temporais; Desenvolvimento Humano**.**

ABSTRACT

Ethical and social values persist to this day, and even in the most diverse contexts, political and religious changes are experienced. In view of this, this study analyzes the multiple layers of meaning of the covenant in Judaism, from its biblical origins to its resignifications in modernity, exploring how this concept remains central to Jewish identity. This study is a bibliographical review. It is found that even with the social changes that have occurred throughout history, the covenant maintains a bond of faith and tradition.

Keywords: Judaism; Temporal Changes; Human Development.

INTRODUÇÃO

Há de se considerar que o pilar mais importante do Judaísmo é a estrutura da aliança entre Deus e o povo de Israel. Em questão os valores éticos e sociais perduram até os dias atuais, e mesmo nos mais diferentes contextos mudanças políticas e religiosas são vividas. Diante disso, este estudo analisa as múltiplas camadas de significado da aliança no judaísmo, desde suas origens bíblicas até suas ressignificações na modernidade, explorando como esse conceito se mantém central na identidade judaica. Este estudo é uma revisão bibliográfica.

DESENVOLVIMENTO

Origens do judaísmo

A aliança, ou pacto, de Deus é o conceito central do judaísmo, remontando às crenças dos israelitas, um antigo povo do Oriente Médio. Os judeus, aliás, veem-se ligados a Deus por uma série de alianças. A aliança abraâmica foi a primeira, distinguindo os israelitas como o povo escolhido de Deus, enquanto as alianças mosaicas posteriores (mediadas por Moisés) reforçaram esse laço inicial (NEUSNER, 1995).

Os israelitas, por vezes chamados de hebreus, eram um povo que ocupava parte de Canaã, a região equivalente à atual Palestina e Israel, provavelmente desde o século XV a.C. Por volta de 1200 a.C., num período em que essa parte do mundo estava sob domínio egípcio, o termo "Israel" como povo foi mencionado numa inscrição pela primeira vez (SANDERS, 1992).

No século VI a.C., muitos israelitas foram obrigados a exilar-se na Babilônia. Durante esse período de exílio, grande parte da Bíblia hebraica, ou Bíblia judaica, foi composta. Ela relata a história do povo israelita, registrando a origem de suas crenças religiosas (COHEN, 2014).

Como muitos povos do antigo Oriente Médio, os israelitas eram politeístas, mas cultuavam um "deus nacional", que oferecia proteção especial para seu povo. Os judeus acabaram, mais tarde, considerando o nome de Deus muito sagrado para pronunciar e decidiram retirar as vogais originais, chegando ao nome YHVH (provável pronúncia: "iavé"). YHVH também ficou conhecido por diversos outros nomes, como El e Elohim, que significam "Deus" (HARBETAL, 1997).

De acordo com o Gênesis, o primeiro dos cinco livros da Torá (a primeira parte da Bíblia hebraica), foi por decreto de Deus que os israelitas se estabeleceram em Canaã. Ele chamou um homem, Abraão, nascido na cidade-estado mesopotâmica Ur (atual Iraque), e ordenou-lhe que viajasse para um lugar chamado Canaã, que deveria se tornar a terra israelita. A Torá conta que, em Canaã, Deus fez uma aliança com Abraão, similar a uma espécie de privilégio real que os reis da época concediam aos súditos leais. O pacto estipulava que, em recompensa à lealdade de Abraão, Deus lhe concederia muitos descendentes, os quais herdariam a terra. Como sinal do pacto, Abraão

e todos os homens da casa fizeram circuncisão. Até hoje, os meninos judeus são circuncidados no oitavo dia de vida como sinal da aliança (SAFRAN, 2005).

Abraão teve dois filhos, Ismael e Isaac. Deus abençoou Ismael, prometendo que ele se tornaria o pai de uma grande nação. Mas foi Isaac que Deus escolheu para dar continuidade à aliança do pai, aparecendo para ele diretamente. Isaac, por sua vez, transferiu a aliança ao filho Jacó, que foi batizado "Israel" por Deus e transferiu a aliança a todos os seus descendentes (LEVINE, 1998).

Abraão, Isaac e Jacó são conhecidos como os três patriarcas de Israel, porque representam as três primeiras gerações envolvidas na aliança com Deus (ELIADE, 2010).

A Torá conta que, quando a fome devastou a terra de Canaã, Jacó e os filhos migraram para o Egito, onde seus descendentes se tornaram escravos. Várias gerações depois, já com uma grande população israelita no Egito, Deus designou Moisés, um israelita criado na corte egípcia, para libertar o povo da escravidão e conduzi-lo de volta à terra de Canaã. A fuga dos israelitas do Egito (o êxodo) envolveu muitos milagres: Deus assolou os egípcios com pragas entre elas a praga das úlceras e das águas do rio Nilo, que se converteram em sangue e abriu o mar Vermelho para que os israelitas pudessem passar. Com esses milagres, Deus demonstrou seu poder e lealdade em relação à aliança estabelecida com os patriarcas (EISEN, 1998).

Após libertar os israelitas do Egito, e antes de fazê-los entrar em Canaã, Deus conduziu-os a um monte chamado Sinai, ou Horebe. Moisés subiu ao monte Sinai para falar com Deus, e uma nova aliança entre Deus e o povo de Israel foi estabelecida: Deus salvaria os israelitas, que seriam seu "tesouro", caso eles observassem os mandamentos entregues a Moisés (SEGAL, 1986).

De acordo com a Torá, Deus pronunciou os mandamentos em voz alta, do alto do monte Sinai, coberto de fogo e nuvens, enquanto todo o povo de Israel ouvia lá de baixo. Segundo a tradição, esses mandamentos foram escritos diretos por Deus em duas tábuas de pedra que Moisés trouxe do monte, embora a Torá não seja totalmente clara em relação a esse ponto. Moisés, decepcionado, quebrou as tábuas quando viu que os israelitas haviam construído um deus falso um bezerro de ouro em sua ausência e voltou ao monte Sinai para receber mais duas tábuas, que foram colocadas numa arca de ouro, chamada a Arca da Aliança. A arca tinha aduelas para que pudesse ser carregada pelos israelitas em seu caminho a Canaã (RUBENSTEIN, 1999).

Os mandamentos mais famosos da aliança no Sinai são os "Dez Mandamentos", ou decálogo, que abrangem as principais regras da aliança de Israel. Os mandamentos proíbem a adoração a outros deuses ou a representação gráfica de Deus, requerem que os israelitas guardem um dia sagrado de descanso na semana, o *Shabat*, e proíbem certas ações, como matar e cometer adultério (ELIADE, 2010).

Além do decálogo, a Torá inclui inúmeras leis que Deus teria transmitido indiretamente aos israelitas por Moisés, tanto no Sinai quanto em outras ocasiões. Essas leis também fazem parte da aliança. De acordo com o cálculo do Talmud (a interpretação rabínica da lei judaica), existem 613 preceitos na Torá, referentes a diversos aspectos da vida dos israelitas em Canaã. Alguns representam o que consideraríamos leis civis, com sistemas de governo, regulamentações

relacionadas a disputas de propriedade e diretrizes referentes a casos de roubo e assassinato, entre outros assuntos. Outros se relacionam à construção de um santuário para rezar a Deus e oferecer sacrifícios, realizados por uma classe sacerdotal hereditária. Outros, ainda, direcionam o comportamento dos israelitas, instruindo-os em relação ao que se pode comer, com quem se pode casar e como tratar os semelhantes com dignidade humana. De um modo geral, o objetivo dos preceitos era estabelecer uma sociedade justa, de acordo com os padrões da época, que se destacasse no serviço divino (BARMASH, 2021).

O último livro da Torá, Deuteronômio, descreve uma terceira aliança entre Deus e Israel, estabelecida na terra de Moab (atual Jordânia) antes de os israelitas entrarem em Canaã. Está escrito que Deus ordenou a Moisés que ele fizesse esse pacto adicional com o povo de Israel. O livro de Deuteronômio é o discurso final de Moisés, que morreria antes de chegar à terra prometida. Moisés lembra o momento de salvação, transmite mais mandamentos recebidos no monte Sinai e promete que Deus abençoará os israelitas se eles obedecerem aos preceitos. Caso contrário, o povo será amaldiçoado A aliança em Moab reafirma a lealdade dos israelitas em relação a Deus e seus mandamentos (KAPLAN, 1934).

Em princípio, os judeus tradicionais consideram as leis da Torá irrevogáveis. No entanto, os preceitos foram sujeitos a séculos de interpretação, e muitos já não se aplicam na prática. Certas leis referentes à soberania dos reis, por exemplo, perderam o sentido após a queda da monarquia no século VI a.C., e os sacrifícios não são realizados desde a destruição do templo em Jerusalém pelos romanos, em 70 d.C. Além disso, muitas das leis da Torá estão vinculadas à agricultura, sendo consideradas obrigatórias só em Israel Atualmente, os judeus lidam com os preceitos e suas interpretações das maneiras mais diversas. Os judeus tradicionais observam o *Shabat*, as festas e leis de *kashrut* (leis relacionadas à alimentação, como evitar certas carnes e não misturar carne com leite), entre outras. Para muitos judeus modernos, porém, as leis essenciais são as relacionadas à ideia de amar ao próximo como a si mesmo. Judeus progressistas costumam citar uma frase atribuída a Rabi Hillel, o Ancião, sobre a regra de ouro: "Não faça com os outros, o que você não gostaria que fizessem com você. Essa é a essência da Torá" (GERSHENSON, 2017).

Em sua aliança com Abraão, Deus concedeu a terra de Canaã aos descendentes do patriarca como uma dádiva inviolável. No entanto, em diversos trechos da Bíblia, está escrito que a propriedade da terra por parte dos israelitas está condicionada à observância dos preceitos. Essa condicionalidade explicaria por que os israelitas acabaram sendo derrotados pelos inimigos e exilados de sua terra. Algumas partes da Torá incluem o exílio entre as maldições que se abateriam sobre os israelitas, caso eles violassem os pactos feito no monte Sinai e em Moab. Muitos estudiosos atuais acreditam que essas passagens foram escritas em resposta a esses eventos (HESCHEL, 1955).

Ao mesmo tempo, a Torá afirma que Deus nunca abandonou a aliança com os patriarcas. No exílio, os israelitas tiveram a oportunidade de se arrepender, e Deus os conduziu de volta à terra, fazendo valer o pacto com Abraão. Desse modo, a promessa da terra, embora condicional, é eterna.

Os israelitas podem perder a terra por um tempo devido aos pecados que cometeram, mas não devem perder a esperança de voltar (SEGAL, 1986).

A Torá não dá muitas explicações sobre por que Deus escolheu os patriarcas e seus descendentes, mas ressalta que, em virtude da aliança estabelecida, os israelitas foram privilegiados em relação às outras nações. Os autores da Bíblia não consideram o povo israelita inerentemente superior a outros povos ao contrário, o povo é descrito como pecador e indigno - mas reconhecem sua condição de especial. Como os judeus acreditam que seu deus é o Deus que governa todo o mundo, seu status de nação escolhida assumiu uma importância ainda maior (FILKELSTEIN, 2002).

Ao longo de toda a história, os judeus se perguntaram por que Deus os escolheu e quais as implicações dessa escolha em seu lugar no mundo. Antigos sábios afirmam que não foi Deus quem que escolheram Deus. Segundo a tradição, Deus ofereceu os mandamentos a todas as nações da Terra, mas só Israel aceitou. Todas as outras nações consideraram o fardo pesado demais. De acordo com essa visão, o status dos israelitas não é resultado de uma escolha divina, mas produto do livre-arbítrio. Ao mesmo tempo, essa visão parece negar a liberdade de escolha, uma vez que os indivíduos são responsabilizados pelas decisões de seus ancestrais (LEVINE, 1998).

Algumas tradições do misticismo judaico, da época da Idade Média, sugerem uma perspectiva diferente, afirmando que as almas dos judeus foram escolhidas no momento da criação, sendo superiores às almas dos não judeus. No entanto, grandes pensadores das principais vertentes do judaísmo (ortodoxo moderno, conservador e reformista) rejeitam veementemente qualquer diferenciação entre a essência de um judeu e um não judeu. Os pensadores do judaísmo moderno costumam ver a aliança como um ato de imposição aos judeus, que devem viver de acordo com a vontade de Deus e transmitir sua verdade para o mundo (NEUSNER, 2002).

Alguns afirmam que Israel não é a única nação escolhida por Deus e que outros povos devem ter sido escolhidos para cumprir outras missões. “ Judeus liberais escolhido", uma vez que ela pressupõe superioridade em relação a outros povos, rejeitam a ideia de "povo estimulando o etnocentrismo.

O judaísmo tradicional sustenta que o status na aliança é transmitido de mãe para filho. Portanto, o filho de uma mãe judia é automaticamente judeu e obrigado a cumprir os preceitos. Esse status herdado não se perde. Um judeu que não observa os preceitos está violando a aliança, mas não deixa de ser judeu. Por outro lado, um não judeu pode se tornar judeu por meio da conversão. De acordo com a lei rabínica, um convertido ao judaísmo deve aceitar os preceitos judaicos e realizar um banho de imersão, conhecido como *mikve* (no caso dos homens, é necessário também fazer circuncisão). A partir da conversão, o individuo assume todos os direitos e deveres de um judeu (SAFRAN, 2005; SCHAMA, 2013).

Tradicionalmente, a conversão ao judaísmo envolvia um estrito regime de observância. Hoje, o judaísmo progressista enfatiza a autonomia individual para determinar quem é judeu e quais as suas obrigações. Tanto no judaísmo reformista americano quanto no judaísmo liberal britânico, os

filhos de pais judeus com mães não judias são considerados judeus se eles se identificarem como tal, sem necessidade de conversão (ELIADE, 2010).

A despeito das diversas crenças e práticas, o conceito de aliança continua sendo fundamental nas diversas correntes do judaísmo. A aliança representa e define o propósito de um judeu no mundo, ligando-o a seu povo ao longo da história e a seu Deus (COHEN, 2014).

JUDAÍSMO CONTEMPORÂNEO

A emancipação judaica na Europa começou na Alemanha no século XVIII. Anteriormente, os judeus viviam restritos em guetos, sem permissão para entrar em universidades ou no mercado de trabalho. Graças ao Iluminismo europeu, passaram a ter direitos de cidadão. Os judeus que falavam iídiche aprenderam alemão e integraram-se ao mundo moderno, sentindo a liberdade da individualidade. Muitos judeus começaram a procurar educação secular em vez de tradição judaica como forma de alcançar seu potencial. O judaísmo progressista, que se iniciou com o movimento reformista na Alemanha, foi uma resposta a essas mudanças, à modernidade e à nova condição de liberdade do povo judeu (HALBERTAL, 1997).

As primeiras e mais notáveis reformas aconteceram em Berlim e Hamburgo e estavam relacionadas ao serviço na sinagoga: a prédica seria dada em alemão, e os homens não precisavam mais sentar separados das mulheres. Em um nível mais radical, o impacto do estudo bíblico moderno levou alguns judeus a questionar a autoridade dos textos bíblicos e das tradições que os mantiveram tanto tempo isolados da sociedade. A autoridade dos rabis clássicos era uma função datada e também foi questionada (GRAETZ, 1891).

Alguns, diante dessa nova visão e das oportunidades decorrentes da novidade, abandonaram o judaísmo em prol do nacionalismo secular. Outros procuraram modernizar o judaísmo à luz do estudo histórico e acadêmico da religião (*Wissenschaft des Judentums*). O ritmo da mudança foi rápido demais para algumas pessoas, e diversos grupos separaram-se da comunidade, talvez para seguirem um rabino mais ortodoxo (SANDERS, 1992).

A inovação tecnológica acarretou uma reforma litúrgica e a publicação de um novo livro de rezas reformista em Hamburgo no ano de 1818. Estudiosos e rabinos, como Abraham Geiger, começaram a questionar as principais premissas teológicas da época. Geiger reconheceu os precedentes históricos para modificar a tradição judaica perante as novas condições e sugeriu que algumas observâncias fossem alteradas, para torná-las compatíveis com o estilo de vida moderno (SCHAMA, 2013).

Parte da teologia tradicional do judaísmo também foi abandonada. Os reformistas alemães já não se sentiam à vontade rezando para um Messias humano que viria para conduzir o povo de volta à terra de Israel, reconstruir o templo e restaurar o culto sacrificial dos sacerdotes. A noção de Messias foi substituída pelo ideal da era messiânica uma era de paz para todas as nações do planeta que todo judeu se esforçaria para criar. Havia ainda uma visão mais ousada: a de que os judeus não

estavam mais no exílio, sendo capazes de cumprir seu destino religioso como cidadãos de uma nação moderna.

Mas o sonho durou pouco. Para muitos, a integração social significou conversão ao cristianismo, e o Holocausto da Alemanha nazista, junto com a Segunda Guerra Mundial, demarcou os limites da esperança de uma sociedade iluminada (RUBENSTEIN, 1999).

Há uma tensão no judaísmo progressista, como em outras vertentes religiosas, entre fazer parte de uma nação e uma comunidade (universalismo) e ter um destino único (particularismo). A diferença para os judeus progressistas é o foco na autonomia - a liberdade de determinar como será sua vida dentro do judaísmo. Segundo o judaísmo progressista, para exercer uma autonomia responsável é necessário fazer escolhas com base na ética, na educação judaica e no compromisso com o povo judeu, reverenciando o passado e comprometendo-se com o futuro (FILKESTEIN, 2002).

As teologias judaicas continuam desenvolvendo-se. Embora o monoteísmo ainda seja um princípio central da religião, no judaísmo progressista a ideia de um Deus "autoritário" é substituída pela de um relacionamento com Deus, no qual os judeus podem exercitar sua liberdade individual. As *mitzvot*, ou preceitos, são expressões desse relacionamento (EISEN, 1998).

Outro grupo de pensadores progressistas acredita que Deus é uma parte inseparável do ser, em vez de uma divindade externa. Alguns incorporaram a visão dos místicos judeus, que veem a criação como algo que acontece dentro de Deus, o que significa que tudo é Deus. O monoteísmo, ou a crença em um só deus, dá lugar ao monismo, sistema segundo o qual existe apenas uma única unidade, e essa unidade é Deus. Devido a essas transformações teológicas dentro do judaísmo progressista, o papel do indivíduo e dos preceitos não pode mais ser visto como algo fixo. Além da nova relação estabelecida entre o indivíduo, Deus e os preceitos, os judeus do movimento progressista também revisaram as interpretações da Bíblia hebraica, passando a considerá-la como um conjunto de textos de diferentes períodos históricos - um registro escrito do encontro humano com Deus, não o registro das palavras diretas de Deus. Como as intenções de Deus não estão vinculadas a um momento específico, a revelação pode ser considerada contínua (BARMASH, 2021).

De modo similar, o judaísmo progressista reconhece a influência da história e da mão humana no desenvolvimento da lei judaica (*halachá*), que se baseia nos preceitos bíblicos e nos veredictos dos rabinos clássicos. A *halachá* sofreu transformações tanto no judaísmo progressista quanto no judaísmo ortodoxo. Uma vertente progressista considera que a *halachá* está em constante processo de adaptação para responder às questões éticas e práticas do mundo Judaico contemporâneo. Essa visão leva em conta os desenvolvimentos científicos modernos, como as pesquisas com células-tronco, e é fortemente orientada pela ética atual, abordando temas como cuidados no final da vida. Outros progressistas descrevem um judaísmo pós-*halachá*, associado mais com a visão dos antigos profetas hebreus e com um judaísmo profético orientado pela ética (ELIADE, 2010).

Abordagens modernas à prática de rituais também refletem a ideia de uma constante evolução do judaismo, estipulando que a autoridade divina não se restringe à Torá. O *Shabat*, por exemplo, é considerado um dia sagrado de descanso, diferente dos dias de trabalho da semana. Os judeus

progressistas respeitam o *Shabat* e acendem velas na sexta--feira à noite, embora nem todos façam isso antes do pôr do sol, se estiver anoitecendo muito cedo. Os progressistas também rejeitam a proibição de dirigir para a sinagoga no *Shabat* (NEUSNER, 2002).

Leis referentes à alimentação Em questões de *kashrut* (lei dietética), alguns judeus progressistas não respeitam nenhuma regra, afirmando que são preceitos ultrapassados, enquanto outros evitam comer carnes proibidas na Torá, mas não dão importância a proibições rabínicas relacionadas à mistura de carne com leite e aos utensílios utilizados na preparação dos alimentos. Alguns consideram a disciplina *de kashrut* como uma forma de consciência ao comer, estendendo a prática ao consumo de produtos orgânicos, por exemplo. Outros optam pelo vegetarianismo como uma dieta "válida" (significado da palavra *kasher* em hebraico), que seria, portanto, uma forma progressista de manter a observância (HARBERTAL, 1997).

Historicamente, a liturgia judaica foi ficando mais longa no decorrer dos séculos, com a inclusão de novas rezas. Os serviços progressistas mantêm a mesma estrutura e as principais rezas, mas elimina algumas repetições. As rezas, e suas traduções, refletem conceitos que não estão em consonância com as crenças progressistas, como a ressurreição dos mortos, a reconstrução do templo e o sacrifício de animais. Grande parte das liturgias progressistas evita a linguagem feudal e a diferenciação de sexo, tanto para Deus quanto para a comunidade, referindo-se, por exemplo, ao "Eterno" em vez de o "Senhor", e incluindo as matriarcas bíblicas ao lado dos patriarcas (GERSHENSON, 2017).

Novas composições litúrgicas às vezes são adicionadas, como um poema ou rezas de cunho inter-religioso, e um trecho curto da Torá costuma ser lido. Em muitas congregações, os serviços são realizados em hebraico, e na língua vernácula, geralmente acompanhados de música. Os judeus progressistas observam as festividades apresentadas na Torá da mesma forma que os judeus que moram em Israel, ao contrário dos judeus ortodoxos e conservadores da diáspora, que comemoram um dia a mais, conforme o costume fora de Israel antes da instituição do calendário hebraico, em 358 d. C. (SAFRAN, 2005)

Em comunidades progressistas, homens e mulheres gozam dos mesmos direitos de liderança (incluindo a ordenação rabínica) e vida ritualística, seja em casa ou na sinagoga. As meninas, portanto, celebram a idade adulta aos treze anos no *bat mitzvah* exatamente como os meninos, lendo a Torá e até liderando a reza da congregação (COHEN, 2014).

Os ideais centrais do judaísmo reformista alemão lançaram raízes e promoveram o crescimento de muitas comunidades progressistas, presentes na maioria dos países do mundo atualmente. No Reino Unido, surgiram o judaísmo reformista e o judaísmo liberal, e, com a emigração dos judeus alemães para os Estados Unidos, o movimento reformista nesse país deu origem a outros grupos progressistas, como o judaísmo reconstrucionista e o judaísmo conservador, modernos em termos teológicos, mas tradicionais em termos práticos. Podemos encontrar outras formas de judaísmo progressista no mundo inteiro, inclusive em Israel, onde a religião tende a tomar uma forma mais tradicional do que nos países da diáspora (GERSHENSON, 2017).

Um novo interesse mundial nos ensinamentos judaicos de todos os âmbitos religiosos tem levado as pessoas a se dedicarem ao estudo de textos clássicos em hebraico por seu valor espiritual, literário e ético. Os seguidores do judaísmo atual baseiam-se em fontes religiosas e seculares diversas, dificultando o compromisso exclusivo com algum movimento judaico específico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O eixo fundamental na construção da identidade do povo judeu foi e ainda é a aliança. Mas, há de se considerar que a adaptação desse conceito tem demonstrado a flexibilidade do judaísmo defronte as realidades contemporâneas. Verifica-se que mesmo com as mudanças sociais ocorridas no curso histórico, a aliança mantém um vínculo de fé e tradição.

REFERÊNCIAS

BARMASH, P. **The Laws of the Ancient Hebrews**. Oxford: Oxford University Press, 2021.

COHEN, S. J. D. **From the Maccabees to the Mishnah**. 3. ed. Louisville: Westminster John Knox Press, 2014.

EISEN, A. M. **Rethinking Modern Judaism: Ritual, Commandment, Community**. Chicago: University of Chicago Press, 1998.

ELIADE, M. **História das Crenças e das Ideias Religiosas**. São Paulo: Zahar, 2010.

FINKELSTEIN, I.; SILBERMAN, N. A. **The Bible Unearthed: Archaeology's New Vision of Ancient Israel and the Origin of Its Sacred Texts**. New York: Touchstone, 2002.

GERSHENSON, D. **The Evolution of Jewish Identity**. London: Routledge, 2017.

GRAETZ, H. **History of the Jews**. Philadelphia: Jewish Publication Society, 1891.

HALBERTAL, M. **People of the Book: Canon, Meaning, and Authority**. Cambridge: Harvard University Press, 1997.

HESCHEL, A. J. **God in Search of Man: A Philosophy of Judaism**. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1955.

KAPLAN, M. M. **Judaism as a Civilization: Toward a Reconstruction of American-Jewish Life**. Philadelphia: Jewish Publication Society, 1934.

LEVINE, L. I. **Judaism and Hellenism in Antiquity: Conflict or Confluence?** Seattle: University of Washington Press, 1998.

NEUSNER, J. **Rabbinic Judaism: The Theological System**. Leiden: Brill, 2002.

RUBENSTEIN, J. L. **Talmudic Stories: Narrative Art, Composition, and Culture.** Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1999.

SAFRAN, W. The **Jewish Diaspora in a Comparative and Theoretical Perspective**. New York: Routledge, 2005.

SANDERS, E. P. **Judaism: Practice and Belief, 63 BCE - 66 CE**. Philadelphia: Trinity Press International, 1992.

SCHAMA, S. **The Story of the Jews: Finding the Words, 1000 BCE - 1492 CE**. New York: HarperCollins, 2013.

SEGAL, A. F. **Rebecca's Children: Judaism and Christianity in the Roman World**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE ROLE OF THE TEACHER AS A MEDIATOR OF PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

SANDRA BORGES TINTINO
Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2007); Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade São Luiz (2016); Mestra em Educação de Professores pela Universidade Iberoamericana (2024); Professora de Educação Fundamental e Infantil na rede Municipal de Ensino de São Paulo e Taboão da Serra.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o papel do professor como mediador das experiências lúdicas na Educação Infantil, compreendendo o brincar como linguagem essencial para o desenvolvimento integral da criança. Aborda o conceito de mediação docente a partir de teóricos como Vygotsky, Kishimoto, Piaget, Wallon e Brougère, trazendo à tona a importância da intencionalidade pedagógica e da escuta sensível no contexto escolar. A proposta inclui exemplos práticos de mediação, contextualização do brincar como direito e desafio pedagógico, além de discutir limitações e possibilidades enfrentadas pelos professores. Conclui-se que o brincar, quando conduzido por um educador atento e preparado, torna-se potente instrumento de aprendizagem, construção de vínculos e desenvolvimento pleno.

Palavras-chave: Professor; Mediação; Ludicidade; Educação Infantil; Brincar.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the role of the teacher as a mediator of play experiences in Early Childhood Education, understanding play as an essential language for the child's integral

development. It addresses the concept of teacher mediation based on theorists such as Vygotsky, Kishimoto, Piaget, Wallon and Brougère, highlighting the importance of pedagogical intentionality and sensitive listening in the school context. The proposal includes practical examples of mediation, contextualizing play as a pedagogical right and challenge, as well as discussing the limitations and possibilities faced by teachers. The conclusion is that play, when led by an attentive and prepared educator, becomes a powerful tool for learning, building bonds and full development.

Keywords: Teacher; Mediation; Playfulness; Early Childhood Education; Play.

INTRODUÇÃO

A infância é um período marcado por intensas descobertas, experimentações e formas diversas de expressão, sendo o brincar uma das principais linguagens utilizadas pela criança para compreender o mundo e se relacionar com ele. Na Educação Infantil, esse brincar deve ser reconhecido como direito, como prática social e como eixo estruturante das experiências escolares. Nesse contexto, o professor assume papel fundamental, não apenas como observador, mas como mediador intencional que organiza espaços, propõe desafios e favorece aprendizagens significativas.

Este artigo tem como objetivo geral refletir sobre o papel do professor como mediador das brincadeiras e experiências lúdicas na Educação Infantil. Como objetivos específicos, pretende-se compreender a relação entre brincadeira e aprendizagem, identificar atitudes pedagógicas que potencializam o brincar e destacar a importância da intencionalidade na ação docente.

A justificativa para a escolha do tema está na necessidade de valorizar o protagonismo da criança e, ao mesmo tempo, reconhecer o papel sensível e atento do educador que, por meio da mediação lúdica, contribui significativamente para o desenvolvimento integral infantil. A prática do brincar, embora muitas vezes considerada espontânea, exige planejamento, escuta ativa e ações intencionais por parte do professor. Assim, investigar esse papel mediador é essencial para qualificar as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

O problema que norteia este estudo é: de que forma o professor pode atuar como mediador do brincar de maneira intencional e humanizada, contribuindo para que essa experiência vá além do entretenimento e se consolide como prática educativa significativa?

Dessa forma, este artigo propõe uma abordagem teórico-prática sobre a mediação docente nas experiências lúdicas, com base em autores como Vygotsky, Kishimoto, Piaget, Wallon e Brougère, e busca promover uma reflexão crítica sobre o papel do educador como articulador do brincar e da aprendizagem nos espaços educativos.

A MEDIAÇÃO DOCENTE: ENTRE O CUIDAR, O OBSERVAR E O PROPICIAR

O brincar é uma linguagem potente da infância. Mas ele não se realiza sozinho no contexto da escola: precisa ser cuidado, incentivado, legitimado. Para isso, o olhar do professor precisa estar apurado, sensível às necessidades e interesses das crianças. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), “é o adulto, na figura do professor, que ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças” (p. 28).

A mediação é um ato humano, construído na relação com o outro. Vygotsky (1984) afirma que é na interação social que o desenvolvimento acontece, sendo o adulto um importante facilitador nesse processo. Quando o professor observa com escuta ativa, propõe materiais desafiadores, amplia possibilidades, incentiva novas formas de brincar ou participa das brincadeiras, ele está criando pontes entre o real e o imaginado, entre o espontâneo e o planejado.

Brincar não é apenas oferecer brinquedos e esperar que as crianças se ocupem deles. Brincar com intenção educativa é fazer escolhas pedagógicas. Como destaca Rizzo (1996), o professor deve propiciar um clima de liberdade para a ação da criança, ao mesmo tempo em que se mostra presente, disposto a interagir e a compreender o universo infantil.

Nesse sentido, o educador precisa reconhecer os tempos e os ritmos de cada criança, respeitando suas peculiaridades. A mediação só é efetiva quando se apoia em uma escuta atenta e em ações planejadas com base nas observações cotidianas. Cada escolha pedagógica, desde o espaço organizado até os materiais oferecidos, comunica algo à criança e pode fomentar a curiosidade, a interação e a criatividade.

A INTENCIONALIDADE QUE FAZ A DIFERENÇA

Nem sempre a brincadeira nasce espontaneamente. Muitas vezes, é o professor quem convida, provoca e inspira a imaginação infantil. A intencionalidade pedagógica é o que transforma um momento de lazer em oportunidade de aprendizagem.

Apresentar uma nova brincadeira, reorganizar o espaço com materiais inusitados, propor desafios simbólicos, instigar a curiosidade – tudo isso faz parte do fazer docente. Segundo Kishimoto (1996), “as brincadeiras permitem que a criança desenvolva capacidades importantes como atenção, memória e imaginação, além de favorecer a socialização” (p. 44).

Nesse aspecto, a atuação do professor exige conhecimento teórico, sensibilidade e criatividade. É ele quem transforma o cotidiano escolar em um ambiente de encantamento e de descobertas, possibilitando que a criança vivencie diferentes experiências e estabeleça conexões significativas com o mundo.

CONTRIBUIÇÕES DE OUTROS TEÓRICOS

Além de Vygotsky, outros autores enriquecem a compreensão do lúdico na educação. Jean Piaget, por exemplo, reconhece o brincar como expressão simbólica do pensamento, essencial ao desenvolvimento cognitivo. Wallon, por sua vez, valoriza o corpo e as emoções como elementos fundantes da aprendizagem infantil. Brougère (1995) destaca que o brincar escolar precisa dialogar com o brincar cultural da criança, resgatando sentidos e promovendo experiências significativas.

Com base nessas abordagens, compreendemos que o brincar deve ser planejado, mas também aberto à espontaneidade e à escuta ativa. Cabe ao professor observar e intervir de forma delicada, acolhendo as manifestações infantis e ampliando-as com propostas que favoreçam a investigação e o encantamento.

EXEMPLOS PRÁTICOS DE MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para tornar a discussão mais concreta, destacam-se alguns exemplos práticos de mediação:

- Durante uma brincadeira de casinha, a professora introduz elementos como listas de compras e cédulas fictícias, promovendo noções iniciais de organização social e matemática.

- Ao observar crianças construindo torres com blocos, o educador propõe o desafio de contar os andares ou construir "a casa mais alta da turma", estimulando contagem, coordenação motora e cooperação.

- Na roda de conversa após a brincadeira, o professor valoriza as falas das crianças, ajudando-as a ressignificar a experiência vivida.

- Em brincadeiras de faz de conta, o professor pode sugerir novos papéis e cenários, ampliando o repertório simbólico das crianças.

Essas pequenas ações, quando realizadas com intencionalidade, transformam o brincar em potentes situações de aprendizagem. O papel do professor, nesse processo, é o de articular os saberes infantis ao currículo, garantindo experiências ricas, diversas e prazerosas.

O BRINCAR COMO DIREITO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Isso reforça a ideia de que o brincar não é um tempo acessório, mas um componente central da proposta pedagógica na Educação Infantil.

Nesse contexto, o professor tem a responsabilidade de planejar, registrar e avaliar as situações de brincadeira, garantindo que elas estejam alinhadas às experiências que favorecem o desenvolvimento integral da criança. O lúdico deixa de ser um complemento e passa a ser o próprio meio pelo qual se concretiza o ensino-aprendizagem.

Além disso, a ludicidade contribui para o fortalecimento dos vínculos afetivos e sociais, sendo fundamental para a construção da autonomia, da empatia e da autoestima. Quando o educador valoriza o brincar, está também promovendo o bem-estar emocional das crianças e seu protagonismo nas interações e aprendizagens.

A LUDICIDADE QUE COSTURA O CURRÍCULO COM ENCANTO

Quando a gente entende o brincar como uma linguagem legítima da infância — e não como uma "pausa" na rotina — tudo na escola começa a ganhar outro sentido. A ludicidade, nesse contexto, não é um momento isolado, mas um fio que costura o currículo inteiro com leveza e afeto.

A proposta da BNCC, quando fala dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiência, convida a gente, educadoras e educadores, a repensar o planejamento. O brincar pode (e deve!) atravessar tudo: desde o cuidado até as propostas mais estruturadas. Isso não quer dizer abrir mão da intencionalidade pedagógica, mas sim abraçá-la com o coração aberto para o que vem da criança.

Planejar com base na ludicidade é olhar para as descobertas do dia a dia como oportunidades reais de aprendizagem. É transformar uma brincadeira com caixas de papelão em uma aula de matemática, linguagem e convivência, tudo ao mesmo tempo. E isso só é possível quando o professor ou professora está de fato presente, observando com atenção e encantamento.

FORMAÇÃO QUE NOS NUTRE E NOS FORTALECE

Ser mediador do brincar exige sensibilidade, sim. Mas também exige estudo, troca e formação. Ninguém nasce sabendo como brincar com intenção educativa — e tudo bem. Esse é um caminho que a gente vai trilhando com apoio, com encontros, com erros e acertos também.

Infelizmente, nem sempre os cursos de formação inicial nos preparam para essa prática tão rica. Muitas vezes, só na sala de aula, com as crianças, é que a gente percebe o quanto precisa aprender a escutar, a planejar com mais presença, a tornar cada brincadeira um momento potente de aprendizagem.

Por isso, é tão importante ter espaços de formação continuada que acolham essa demanda. Formações que nos inspirem, que nos deem repertório, que façam sentido para a realidade da escola pública, das nossas turmas e dos desafios cotidianos. E mais: que permitam a gente conversar, partilhar e construir junto. Porque educar, mesmo, é um ato coletivo.

Quando um grupo de professoras se reúne para trocar ideias sobre o que deu certo, sobre o que pode melhorar, sobre aquele dia em que a roda de história virou uma peça de teatro improvisada — isso é formação viva, pulsante, feita na escuta e na prática.

A ESCOLA QUE ABRAÇA O BRINCAR

O brincar não acontece só quando está no planejamento. Ele invade a escola inteira quando encontra espaço. E aqui, o papel do professor vai muito além da mediação direta: ele ajuda a criar um ambiente onde brincar é permitido, incentivado e, acima de tudo, respeitado.

Não precisa de muitos recursos ou brinquedos caros. Às vezes, uma caixa de papelão vira um castelo, um pano velho se transforma em capa de super-herói, e um cantinho esquecido da sala vira o lugar favorito das crianças. Basta que a escola reconheça o valor dessas pequenas grandes invenções.

Criar cantinhos lúdicos, deixar que os materiais circulem, permitir tempo livre de qualidade — tudo isso ajuda a construir uma escola mais viva, mais afetiva e mais próxima da infância. E quando a gente vê a criança sorrindo, concentrada, mergulhada naquilo que ela mesma criou... aí a gente tem certeza de que está no caminho certo.

A escola que abraça o brincar é aquela que entende que infância é urgência. Que ser criança é agora. E que cada dia pode ser uma nova aventura de aprendizado, desde que haja alguém ali — como você — acreditando de verdade nisso.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Apesar do reconhecimento do brincar como eixo central da Educação Infantil, ainda existem desafios em sua implementação. Muitos professores enfrentam limitações estruturais, curriculares ou institucionais que dificultam a valorização do lúdico em suas práticas. A cobrança por resultados imediatos, a falta de formação continuada e a rigidez de algumas rotinas escolares também contribuem para a marginalização do brincar.

Entretanto, é possível transformar esse cenário a partir de práticas reflexivas, formação docente qualificada e políticas públicas que priorizem uma educação integral e humanizada. O professor pode (e deve) ser agente dessa transformação, tornando o cotidiano escolar mais leve, criativo e significativo.

Além disso, é fundamental que os gestores escolares também compreendam o valor pedagógico do brincar e ofereçam suporte às ações docentes. Criar espaços de diálogo, investir em materiais adequados, flexibilizar rotinas e garantir momentos planejados de brincadeira, são essenciais para que o ato de brincar seja espontâneo na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar é muito mais do que entreter: é crescer, aprender e se reconhecer no mundo. E, para que isso aconteça com qualidade na escola, é essencial a presença de um professor que compreenda a força do lúdico e atue como mediador sensível e intencional.

O professor que brinca junto, que escuta, que propõe e que acredita na infância como tempo valioso de formação, promove experiências significativas que ultrapassam os conteúdos escolares. Ele planta memórias afetivas e constrói, junto das crianças, os alicerces de um aprendizado cheio de sentido.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1995.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

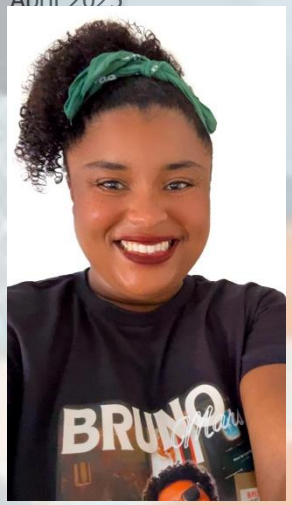
PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

RIZZO, A. L. O Educador de Crianças Pequenas. Petrópolis: Vozes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Livros Horizonte, 2007.

CONSIDERAÇÕES RELEVANTES ACERCA DO TRABALHO COM AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RELEVANT CONSIDERATIONS ABOUT WORKING WITH PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

SARA ALVES DOS SANTOS
Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant Anna (2011). Especialização em Ludopedagogia pela Iteq (2018). Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Casa Branca (2020).

RESUMO

Este artigo irá explorar a relevância do “brincar” na vida da criança, ressaltando que esse momento é essencial para o aprendizado. O ato de brincar não deve se restringir a sempre repetir as mesmas atividades; existem diversas formas de brincar. Um dos propósitos é mostrar que os jogos oferecem valiosas lições, como a transição entre a fantasia e a realidade cotidiana. Ao se envolver em brincadeiras, a criança aprende a compartilhar, o que enriquece a experiência lúdica. Com o tempo, essa atividade se torna mais complexa, flexível e expressiva, preparando-a para os desafios da vida adulta. Para fundamentar este artigo e atingir os objetivos definidos, utilizamos o Método de Pesquisa Bibliográfica Qualitativa, baseado no estudo de diversos autores que abordam a temática proposta.
Palavras-chave: Jogo; Educação; Brincadeiras.

ABSTRACT
This article will explore the relevance of “play” in children’s lives, emphasizing that this moment is essential for learning. The act of playing should not be limited to always repeating the same activities; there are many ways to play. One of the purposes is to show that games offer valuable lessons, such as the transition between fantasy and everyday reality. By engaging in games, children learn to share, which enriches the playful experience. Over time, this activity becomes more complex, flexible and expressive, preparing them for the challenges of adult life. To support this article and achieve the defined objectives, we used the Qualitative Bibliographic Research Method, based on the study of several authors who address the proposed theme.
Keywords: Game; Education; Games.

INTRODUÇÃO

A respeito do assunto "Jogar ou Brincar?", a investigação demonstra que, ao brincar, a criança desenvolve saberes. Um dos aspectos mais significativos do jogo é a autoconfiança que a criança possui em sua habilidade de descobrir soluções.

Com essa confiança, ela pode alcançar suas próprias conclusões de maneira independente.

E, jogos, brincadeiras e brinquedos estão inseridos em um contexto mais amplo, conhecido como ato de brincar. É perceptível que não existe um consenso claro sobre definições rígidas para esses termos, já que, enquanto a discussão sobre eles pode enriquecer a perspectiva lúdica de nossas práticas educativas, também pode fragmentá-las em momentos distintos de jogo ou brincadeira.

Este artigo busca destacar a relevância do jogo como uma ferramenta educacional, enfatizando a percepção do professor ao observar seus alunos na educação infantil. Quando a criança se dedica ao "ato de brincar", isso transcende a mera diversão; é a maneira mais abrangente que ela tem de interagir consigo mesma e com o ambiente ao seu redor.

Nesse processo, estão presentes a expressão verbal, o raciocínio e o movimento, criando meios de comunicação, uma vez que a linguagem mais natural para a criança é o jogo.

DESENVOLVIMENTO

Desde os tempos de Platão e Aristóteles, o ato de “brincar” tem sido uma maneira de ensinar, unindo os conceitos de aprendizado e diversão. Para entender isso de forma adequada, é essencial compreender os princípios teóricos, através de uma perspectiva abrangente e histórica.

Informações, apresentadas na forma de números e letras, eram empregadas para ensinar essas crianças, conforme exposto por Wajskop (1995). Nota-se que a relevância da educação sensorial nesse período levou à adoção do "jogo didático" por educadores de diversas disciplinas, como filosofia, matemática, linguística, entre outras. Antes desse tempo, as atividades lúdicas eram

vistas como uma forma de escapismo ou lazer, e a percepção social da infância não favorecia sua valorização.

de uma ação infantil natural, que pudesse representar um valor por si mesma.

Com a quebra do paradigma romântico, a importância do brincar se torna central na formação de crianças pequenas. Nesse contexto, emerge o "sentimento da infância", que resguarda e apoia as crianças na busca por seu espaço social. Neste cenário, começa a ser desenvolvida uma série de métodos educativos voltados para elas, tanto em ambientes familiares quanto em instituições dedicadas. Esse movimento teve início com as contribuições de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746).

Wajskop, em suas investigações, aponta que essa valorização, fundamentada em uma visão idealista e protetora da infância, se manifestava em propostas educativas que estimulavam os sentidos, empregando brinquedos e focando na diversão.

A percepção da criança que emergiu nesse ambiente favoreceu o crescimento do desejo de domínio por parte dos adultos, que exerciam um controle absoluto sobre os pequenos, controle esse que aumentava à medida que as crianças eram afastadas do processo produtivo (Snyders, 1894). Assim, a criança tornou-se um cidadão com uma imagem social paradoxal, sendo simultaneamente o que os adultos e a sociedade desejavam que ela fosse e o que temiam que ela se tornasse. Dessa forma, as crianças eram percebidas como livres para seu desenvolvimento, mas educadas para não exercerem essa liberdade.

A contribuição das mulheres foi crucial na força de trabalho, pois buscavam alternativas educacionais para cuidar das crianças que estavam desamparadas em suas residências ou nas ruas das cidades em desenvolvimento.

Diversos jogos pedagógicos que aplicam conceitos da educação sensorial foram desenvolvidos para investigar o aprendizado de crianças com deficiência intelectual, e esses conhecimentos foram posteriormente aplicados no ensino de crianças sem deficiência, sendo influenciados pelas teorias de Rousseau na França.

Friedrich Froebel nasceu em 1782 na cidade de Oberweibach, na Alemanha. Perdendo sua mãe cedo, foi educado por seu pai e uma madrasta. Sua infância foi marcada por um ambiente solitário e melancólico, mas isso não apagou sua fé e apreço pela natureza, aspectos que moldaram sua trajetória e contribuições na área da educação.

Ele iniciou sua trajetória na educação em 1805, em uma instituição que seguia os fundamentos pedagógicos de Pestallozzi. Posteriormente, Froebel se depara com as ideias de Pestallozzi e se encanta com as abordagens utilizadas. A partir desse momento, ele começa a elaborar sua própria visão sobre a educação, embasando-se nos estudos do Método Pestallozzi.

De acordo com o Método Pestalozzi, é fundamental que cada indivíduo alcance a independência intelectual a fim de cultivar uma postura produtiva e autônoma. A instituição de ensino deve incentivar o progresso de cada estudante em três áreas principais: o conhecimento teórico, a aprimoração das habilidades práticas e o crescimento pessoal.

comportamentos e princípios éticos. Para Pestalozzi, é dessa maneira que tudo começa: intelecto, habilidades práticas e emoções.

A partir de suas pesquisas nessas abordagens, Froebel desenvolve a Philosophie de la Sphére, baseando-se na educação através dos jogos propostos para os jardins de infância. Essa filosofia incorpora a independência intelectual, a aprendizagem em grupo e a reflexão religiosa em conexão com a prática concreta.

Froebel é reconhecido como o idealizador dos jardins de infância devido à sua dedicação à educação de crianças em tenra idade. Ele criou recursos e brincadeiras que tornaram o aprendizado mais eficaz e divertido.

Sua abordagem educacional adota o conceito de educação esférica, onde os estudantes assimilam conhecimentos através da interação com o mundo real, com os elementos ao seu redor e com os materiais de aprendizado.

A pesquisa de Alessandra Arce (2004) destaca que Froebel inicia a aplicação de uma psicologia do desenvolvimento como base para a educação ao definir o crescimento humano em diferentes etapas: a primeira infância, a infância e a fase escolar. Esses estágios são explorados de maneira mais aprofundada do que fez Pestallozzi.

Froebel associa cada etapa a uma forma de educação que deve levar em conta as particularidades de cada fase do desenvolvimento. Isso se torna evidente em um dos textos de sua obra, denominado “O homem no primeiro período da infância”. Em um trecho dessa obra, Froebel afirma que, ao observar o jogo e a fala de uma criança, o adulto pode perceber o estágio de desenvolvimento em que ela se encontra. Assim, a análise das atividades espontâneas da criança, como brincadeiras e conversas, se mostra essencial para o êxito do processo educativo.

De acordo com Froebel, as brincadeiras e os brinquedos servem como ferramentas para as crianças explorarem seu autoconhecimento de maneira livre. Através da prática de refletir sobre si mesmas e expressar a sua essência divina, o jogo atua como um facilitador nesse caminho de autodescoberta.

O processo de interiorização envolve a assimilação de conhecimentos do ambiente externo, que se incorporam internamente, seguindo uma progressão que vai do simples ao complexo, do concreto ao abstrato, e do familiar ao desconhecido.

A atividade prática e a reflexão atuam como ferramentas que favorecem esse processo não-diretivo, permitindo que as crianças descubram e internalizem o saber de maneira natural.

O oposto desse processo é a exteriorização, na qual a criança expressa o que está dentro de si. Para que isso ocorra, é essencial que a criança se envolva em atividades concretas, como arte e brincadeiras, que servem como ótimas maneiras de exteriorizar suas emoções e pensamentos.

Ao manifestar seu interior, a criança adquire consciência de si mesma e compreende sua identidade, momento em que a educação se realiza. Segundo Froebel, a educação deve estar fundamentada na conexão vital entre o ser humano, Deus e a natureza, e os processos de interiorização e exteriorização requerem ação e atividade, em vez de apenas palavras e conceitos.

De acordo com Froebel, o brincar é a forma pela qual a criança manifesta sua percepção do mundo. Além disso, ele acredita que o jogo é a principal fonte de crescimento durante a primeira infância, que, para ele, representa a fase mais crucial da vida humana. Este período é considerado a origem de tudo o que se entende como uma brincadeira, uma ação significativa e essencial para aqueles que realmente querem compreender a criança.

Durante uma brincadeira de faz-de-conta, ao observar uma criança se divertindo, percebemos várias interpretações que ela faz de sua realidade. Essas interpretações envolvem diversos papéis: a menina assume a função de mãe, tia, irmã ou professora, enquanto o menino se transforma em pai, bombeiro, policial ou até mesmo ladrão ou índio. Tudo isso acontece de maneira espontânea, mas a seriedade com que desempenham seus papéis deixa claro a profundidade de suas representações, mesmo utilizando objetos que não são os tradicionais.

Conforme Edda Bontempo (2003), esses jogos são conhecidos por diversas nomenclaturas, como jogo criativo, jogo simbólico, jogo de papéis ou jogos sociodramáticos. O foco está na “simulação” ou no faz-de-conta, cuja relevância é destacada por estudos que demonstram sua eficácia em fomentar o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Ela também menciona que foi o romantismo do século XIX que trouxe à tona a valorização da imaginação infantil nas brincadeiras, seguido pela continuidade com

Pestalozzi e Froebel foram pioneiros na área da educação infantil, reconhecendo a relevância do brincar na infância em relação ao processo de ensino e aprendizado das crianças. No entanto, a literatura do século XIX carecia de uma descrição mais aprofundada sobre as atividades lúdicas infantis. Embora esses jogos já estivessem presentes de forma rudimentar, muitas vezes não eram notados pelos adultos nas vivências da infância (Singer 1973).

Uma das principais distinções entre o comportamento social de crianças na primeira infância e na segunda infância é que as mais jovens se veem como o foco de tudo. Para elas, o mundo gira em torno de suas próprias necessidades e vontades.

À medida que envelhecem, elas deixam de ocupar essa posição central e começam a se reconhecer como parte de um espaço coletivo, onde todos são interdependentes e interagem entre si. Freire (p.160, 2004) também destaca a importância das observações de Piaget sobre o desenvolvimento moral nas crianças, onde ele afirma que “é suficiente observar um bebê de dez a doze meses para perceber a variedade de rituais que prenunciam as regras dos jogos futuros”. Os sinais do comportamento social infantil podem ser observados desde os primeiros anos, especialmente nas interações relacionadas aos brinquedos. As regularidades nas brincadeiras, que Piaget denominou de jogos de exercício, antecipam claramente as normas dos jogos sociais e o comportamento mais desenvolvido que aparece na segunda infância.

Freire prossegue, de maneira semelhante a Piaget, afirmando que o processo de socialização começa desde o início do desenvolvimento psicomotor, pois o equilíbrio de um indivíduo só pode ser compreendido por meio da interação com os outros.

De fato, na educação infantil, observamos frequentemente crianças se divertindo e empregando essas normas, mas com um significado bastante específico, e não com a intenção de regular as interações como fazem outras, afirma Freire.

Estudos conduzidos por Kishimoto (2003) demonstram que, ao adotar um papel tanto recreativo quanto pedagógico, o educador deve ter em mente:

Função Recreativa: o brinquedo oferece entretenimento, satisfação e, em alguns casos, insatisfação, quando é selecionado por vontade própria;

Papel educativo: o brinquedo proporciona aprendizado sobre diversos assuntos que contribuem para o desenvolvimento pessoal, ampliando o conhecimento e a compreensão do mundo.

A utilização de brinquedos com finalidades educativas nos faz refletir sobre a importância deste recurso para o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Ao reconhecermos que a criança em fase pré-escolar aprende de maneira intuitiva, absorvendo conceitos de forma espontânea em contextos interativos que envolvem suas capacidades cognitivas, emoções, corpo e relações sociais, o brinquedo se torna um instrumento essencial para esse desenvolvimento. Quando o professor cria deliberadamente ambientes de brincadeira com o intuito de fomentar certos tipos de aprendizagem, é estabelecida uma vertente educativa. Desde que sejam preservadas as condições que permitem a livre expressão do jogo, ou seja, a vontade da criança de brincar, o educador potencializa as oportunidades de aprendizado. Assim, integrar o jogo na educação infantil representa uma estratégia de ensino que contribui para a construção do conhecimento, embora seja fundamental que o trabalho pedagógico inclua a oferta de diversos estímulos.

A influência de fatores externos e de parceiros, além da organização de conceitos em contextos não relacionados a jogos, justifica a relevância dessa modalidade através da apropriação de símbolos que transforma o entendimento de objetos e situações, gerando novos significados e promovendo a função simbólica. Essa função é fundamental para a racionalidade humana. Ademais, é imprescindível levar em conta tanto a comunicação verbal quanto as ações da criança, que demonstram relações complexas.

As contribuições da psicologia sociointeracionista definem a importância do jogo nas instituições de ensino infantil, repletas de conteúdos culturais. Ao interagir com esses conteúdos, os indivíduos se apropriam de conhecimentos coletivos, o que os ajuda a aprender e a desenvolver suas capacidades cognitivas, possibilitando a aquisição de novos saberes no futuro.

A criança vive, portanto, momentos de fantasia durante o jogo estruturado por regras lógicas (Vygotsky, 1984). Embora, na maioria das vezes, a diversão seja um aspecto marcante da brincadeira, existem ocasiões em que a frustração pode se tornar um elemento definidor. Nem sempre o jogo é associado ao prazer, pois, em algumas situações, a busca por um objetivo pode envolver esforço e desagrado.

Surge também uma incerteza sobre o jogo. Trata-se da questão de que comportamentos semelhantes podem ser considerados tanto como jogo quanto como não-jogo, e, por essa razão, o professor nem sempre consegue reconhecer um jogo. Isso ocorre porque é possível apresentar uma conduta que, à primeira vista, se assemelha a um jogo, mas que não possui a motivação para a atividade lúdica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador deve constantemente proporcionar um ambiente propício para o jogo, incluindo jogos de interpretação, já que a criança assume o papel do adulto, imitando suas ações com brinquedos. Por exemplo, um pedaço de madeira pode representar sabão e um bloco pode agir como um termômetro para a boneca. Dessa forma, a criança é capaz de identificar esses objetos, conectando-os a situações cotidianas da sua vida.

Para o educador infantil, é essencial incorporar o brinquedo na rotina de crianças menores de três anos, uma vez que elas ainda não conseguem distinguir entre realidades imaginativas e concretas.

O brinquedo, portanto, desempenha um papel crucial no processo de desenvolvimento, pois possibilita a criação de novas conexões entre diferentes situações no pensamento e no mundo real. Isso resulta na formação de uma zona de desenvolvimento proximal, que representa o nível atual de habilidade que uma criança pode alcançar com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente.

Além disso, é importante ressaltar que, durante a infância, as atividades lúdicas e educativas estão intimamente ligadas a um projeto pedagógico, sendo essenciais para o crescimento e o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **A Política de Conhecimento Oficial: Faz Sentido a Ideia de um Currículo Nacional?** In: MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, Cultura e Sociedade. 3ª. ed., São Paulo: Cortez, 1991.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio – histórico.** 4. Ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, V. B. de (org.) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1998.

ZANLUCHO, F. B. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e educação**. Londrina: O autor, 2005.

NOVAS TEORIAS SOBRE PRECONCEITO E RACISMO

NEW THEORIES ON PREJUDICE AND RACISM

SOLANGE GARCIA TOPAN
Formada em Pedagogia pela Faculdade Taboão da Serra (2005). Especialista em Arte e Musicalidade pela Faculdade de Conchas (2017). Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Maria Rita Lopes Pontes – Irmã Dulce e Professora de Educação Infantil no CEI CEU Campo Limpo.

RESUMO

Recentemente tem-se verificado uma condenação social aberta às formas mais tradicionais e flagrantes de racismo. Em consequência, em várias partes do mundo, alguns estudos utilizando metodologias tradicionais de coleta de dados têm demonstrado que os estereótipos negativos associados aos negros têm diminuído. Todavia, novas e mais sofisticadas formas de expressão do preconceito e do racismo têm surgido, corporificando muitos comportamentos cotidianos de discriminação, quer ao nível institucional, quer ao nível interpessoal. Estas novas formas de expressão do preconceito e do racismo produzem na psicologia social várias teorizações. Temos as teorias do racismo moderno, do racismo simbólico, do racismo aversivo, do racismo ambivalente, do preconceito sutil e do racismo cordial, dentre outras. Neste trabalho procuramos analisar cada uma das novas teorias sobre o preconceito e sobre o racismo, e discorremos sobre o suporte empírico que fundamenta cada uma dessas teorias.

Palavras-chave: Racismo; Preconceito; Negros; Teorias.

ABSTRACT

Recently there has been open social condemnation of the most traditional and blatant forms of racism. As a result, in various parts of the world, some studies using traditional data collection methodologies have shown that negative stereotypes associated with black people have decreased. However, new and more sophisticated forms of expression of prejudice and racism have emerged, embodying many everyday behaviors of discrimination, both at the institutional and interpersonal levels. These new forms of expression of prejudice and racism have produced various theories in social psychology. We have the theories of modern racism, symbolic racism, aversive racism, ambivalent racism, subtle prejudice and cordial racism, among others. In this paper we try to analyze each of the new theories on prejudice and racism, and discuss the empirical support that underpins each of these theories.

Keywords: Racism; Prejudice; Blacks; Theories.

INTRODUÇÃO

> Mas, a partir do momento em que um homem precisou do auxílio de outro, a partir do momento em que se aperceberam ser útil a um só possuir provisões para dois, a igualdade desapareceu, a propriedade introduziu-se, o trabalho tornou-se necessário, e as vastas florestas transformaram-se em campos vicejantes que foi preciso regar com o suor dos homens, e nos quais logo se viu a escravidão e a miséria germinarem e crescerem com as colheitas. (Rousseau, 1755/1989, pp. 92-93)

Poderíamos desenvolver esta linha de argumentação de Rousseau e acrescentar à escravidão e à miséria o surgimento do preconceito e do racismo. Com efeito, o preconceito e o racismo parecem ser tão antigos quanto são as relações assimétricas de poder entre os homens e a concomitante necessidade de justificação dessas relações.

Snowden (1995), numa análise histórica do preconceito, afirma que já existia preconceito na antiguidade greco-romana, embora este não fosse um preconceito de base racial, uma vez que não existiam divisões e hierarquias raciais naquela época; mas sim um preconceito de base cultural: existia um preconceito contra os escravos, que na maior parte das vezes eram brancos (Snowden, 1983, 1995).

Contudo, desde a antiguidade greco-romana até os dias atuais as sociedades avançaram muito em termos de direitos humanos e de estratégias de resolução dos conflitos intergrupais. De modo que poderíamos pensar que o preconceito está em vias de se resolver. A realidade dos fatos, infelizmente, nega esta expectativa. Não obstante tenhamos assistido, já no século XX, a um importante conjunto de mudanças sociais e políticas ocorridas nas décadas de 40 e de 50, como por exemplo, a crítica

ao regime nazifascista, a declaração dos direitos humanos (1948), a condenação da Unesco às classificações raciais (1950), as lutas pelos direitos civis nos EUA e vários movimentos sociais importantes na Europa. Apesar de todos estes importantes acontecimentos, o preconceito e o racismo permanecem um problema grave e atual.

No entanto, apesar da sua relevância enquanto problema social, o preconceito e o racismo quase sempre foram percebidos como sendo um problema do outro e, portanto, distante de cada um de nós. Seja porque nós, enquanto atores sociais e imbuídos dos valores do igualitarismo e da justiça que compõem a nossa formação democrática analisamos o racismo na maior parte das vezes como um problema do outro "xenófobo". Seja ainda porque as vítimas de preconceito são quase sempre outros que não nós mesmos. Com efeito, segundo uma pesquisa realizada junto a uma amostra representativa dos países da comunidade europeia em 1997, apenas 22% dos europeus estão preocupados com o racismo nos seus países (Ben Brika, Lemaine, & Jackson, 1997). No Brasil, uma pesquisa realizada junto a uma amostra representativa da população nacional indicou que quase 90% dos entrevistados se consideram não racista, ao mesmo tempo em que igual percentagem de brasileiros acredita que existe racismo no Brasil (Turra & Venturi, 1995). Schwarcz (1996) e Camino Silva, Machado e Pereira (2001) encontram resultados semelhantes em amostras de estudantes universitários.

Estas percepções sociais do preconceito e do racismo parecem ser importantes em sociedades nas quais os partidos nacionalistas, com flagrante discurso racista e xenófobo, proliferam e se tornam progressivamente mais poderosos como no caso de alguns países da Europa (França, Áustria, Holanda e Itália), ou ainda em países nos quais a população negra discriminada é a maior do mundo vivendo fora da África, como é o caso do Brasil.

Este trabalho tem por objetivo analisar as novas formas de expressão do preconceito e do racismo, que se manifestam em sociedades formalmente democráticas. Para tanto, primeiramente definimos e diferenciamos preconceito e racismo. Em seguida abordarmos as chamadas "novas expressões" de preconceito e de racismo. Especificamente analisamos o racismo moderno e simbólico da Austrália e dos EUA; os racismos aversivo e ambivalente dos EUA, o preconceito sutil da Europa e, finalmente, o racismo cordial do Brasil.

PRECONCEITO E RACISMO: BREVE PANORAMA CONCEITUAL

Foi Allport (1954), num trabalho seminal sobre o preconceito, quem traçou as linhas fundamentais que definem as principais perspectivas de análise do preconceito na atualidade. Para Allport (1954), o preconceito pode ser definido como uma atitude hostil contra um indivíduo, simplesmente porque ele pertence a um grupo desvalorizado socialmente.

De acordo com esta definição, e pelo fato de existirem vários grupos socialmente desvalorizados, temos tantos tipos de preconceito quantas pertenças a grupos minoritários na estrutura de poder

(e.g., preconceito contra as mulheres ou sexismo, preconceito contra os homossexuais ou homofobia, preconceito contra os velhos ou ateísmo, preconceito contra pessoas gordas, preconceito contra pessoas com deficiências físicas e/ou mentais, preconceito contra os nordestinos no brasil ou contra os alentejanos em Portugal, etc.). Dentre as várias formas possíveis de preconceito existe uma peculiar, que se dirige a grupos definidos em função de características físicas ou fenotípicas supostamente herdadas: trata-se do preconceito racial ou, para alguns autores, preconceito étnico (e.g., Allport, 1954; Stephan, 1985).

Allport (1954) define o preconceito étnico como uma antipatia baseada numa generalização falha e inflexível, que pode ser sentida ou expressa e que pode ser dirigida a um grupo como um todo ou a um indivíduo porque ele faz parte daquele grupo.

O racismo, por sua vez, diferentemente do preconceito, é muito mais do que uma atitude. O racismo constitui-se num processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é definida como diferente com base em alguma marca física externa (real ou imaginada), a qual é resinificada em termos de uma marca cultural interna que define padrões de comportamento. Por exemplo, a cor da pele sendo negra (marca física externa) pode implicar na percepção do sujeito (indivíduo ou grupo) como preguiçoso, agressivo e alegre (marca cultural interna). É neste sentido que, como afirma Guimarães (1999), o racismo é uma redução do cultural ao biológico, uma tentativa de fazer o primeiro depender do segundo.

Neste sentido, o racismo pode ser distinguido do preconceito por uma série de características. O racismo repousa sobre uma crença na distinção natural entre os grupos, ou melhor, envolve uma crença naturalizada das diferenças entre os grupos, pois se liga à ideia de que os grupos são diferentes porque possuem elementos essenciais que os fazem diferentes, ao passo que o preconceito não implica na essencialização ou naturalização das diferenças. Outra diferença entre racismo e preconceito é de que o racismo, diferentemente do preconceito, não existe apenas a um nível individual, mas também a nível institucional e cultural (Jones, 1972). Isto é uma consequência do fato de o racismo englobar os processos de discriminação e de exclusão social, enquanto o preconceito permanece normalmente como uma atitude.

Tendo definido e diferenciado o racismo do preconceito, podemos agora analisar as novas formas de expressão destes dois fenômenos das relações intergrupais.

AS NOVAS FORMAS DE EXPRESSÃO DO PRECONCEITO E DO RACISMO

Seguindo a elucidativa contextualização histórica do racismo proposta por Duckitt (1992), podemos afirmar que as definições e os níveis de análise do preconceito e do racismo refletem os ambientes sociais e históricos onde acontecem as relações racializadas de tal maneira que a natureza e as formas de expressão do preconceito são influenciadas, e mesmo definidas, pelas normas sociais que estejam salientes no contexto Allport, (1954), Correia, Brito, Vala, & Pérez, (2001), Dovidio, (2001) Gaertner & Dovidio, (1986), Lima & Vala, (2002), Pettigrew, (1958).

Nos séculos de exploração do trabalho escravo dos negros e de colonização dos índios o racismo era expresso de maneira aberta, pois refletia as normas sociais da época: as normas da discriminação e da exploração. Depois da 2ª Guerra Mundial ocorreram mudanças históricas significativas, tais como: a emergência dos movimentos pelos direitos civis nos EUA, os movimentos de libertação de antigas colônias europeias, as consequências do nazismo e a declaração dos direitos humanos.

A partir deste momento as formas de expressão do racismo e do preconceito mudaram tão significativamente que se poderia pensar que estes fenômenos estavam em extinção. Com efeito, uma série de pesquisas utilizando metodologias tradicionais de coleta de dados ou medidas diretas de atitudes raciais, feitas em épocas diferentes, demonstraram que as atitudes contra os negros, em vários lugares do mundo, estavam mudando drasticamente.

Nos EUA os estereótipos atribuídos aos negros pelos americanos brancos tornaram-se progressivamente menos negativos. Nos anos 30 mais de 80% dos americanos brancos consideravam os negros como supersticiosos. Esta aceitação aberta do estereótipo negativo cai para 3% nos anos 90.

No Brasil, uma análise cuidadosa das características positivas atribuídas aos negros indica uma nova e mais sofisticada forma de preconceito, uma vez que os estereótipos positivos aplicados definem claramente papéis sociais específicos para este grupo. Podemos pensar que se eles são musicais, são também aptos para o ritmo e para a dança, se são fortes, estão aptos para o trabalho braçal, e se são alegres, não devemos nos preocupar com a sua situação social, pois nem eles têm consciência dela (ver Allport, 1954; Amâncio, 1998; Jost & Banaji, 1994; Tajfel, 1981, para uma revisão sobre o papel justificador dos estereótipos).

Estas novas expressões do preconceito recebem diversos nomes e apresentam peculiaridades próprias aos seus contextos de imersão. E é neste sentido que outros autores vão falar em retorno do racismo (Pereira, 1996).

É importante referir que essas novas expressões de racismo se colocam como um contraponto em relação às expressões tradicionais ou clássicas de racismo; estas típicas dos séculos passados e mais abertas e flagrantes. Embora menos frequentes, as expressões mais flagrantes de racismo ainda existem e com consequências institucionais nefastas para os grupos estigmatizados. Como argumenta Essed (1991), as novas formas de preconceito e racismo, por sua vez, situam-se, sobretudo, ao nível das relações interpessoais e referem-se a comportamentos discriminatórios da vida cotidiana das pessoas.

Estas duas formas de racismo possuem muitos elementos comuns e por isso costumam ser consideradas conjuntamente (Biernat, Vescio, Theno, & Crandall, 1996; Walker, 2001). A primeira conceituação de "novos racismos" data dos anos 1970 e surge por meio do conceito de racismo simbólico (Sears & Kinder, 1971; Sears & McConahay, 1973).

O racismo simbólico representa uma forma de resistência a mudanças no status quo das relações racializadas nos EUA pós Declaração dos Direitos Civis. Esta forma de racismo se baseia em

sentimentos e crenças de que os negros violam os valores tradicionais americanos do individualismo ou da ética protestante (obediência, ética do trabalho, disciplina e sucesso) (Kinder & Sears, 1981).
Nesta perspectiva as atitudes contra os negros decorrem menos da percepção por parte do grupo dominante de que os negros constituem uma ameaça econômica concreta, e mais da percepção dos negros como uma ameaça simbólica, ameaça aos valores e à cultura do grupo dominante. Os negros são percebidos como violadores dos valores que mantêm o status quo das relações inter-raciais.
Kinder e Sears (1981) realizam um estudo para confirmar estas asserções e verificam que o racismo simbólico está associado à crença de que os negros estão indo muito longe na luta por direitos iguais e com o desejo de restrição das políticas de ação afirmativa. Isto ocorreria tanto para os simpatizantes do partido conservador quanto para os simpatizantes do partido liberal (Sears, 1998).
O termo racismo simbólico foi escolhido porque, segundo os autores, alguns itens da escala utilizada pressupunham abstração moral e enfatizavam sentimentos e crenças adquiridas ao longo da socialização e não através da competição direta com os negros (Sears & Kinder, 1971).
A teoria do racismo moderno, por sua vez, surge de uma necessidade empírica: medir as atitudes raciais públicas dos indivíduos, quando as normas sociais inibem as expressões abertas de racismo. Assim, esta teoria foi desenvolvida em simultâneo com a Escala de Racismo Moderno (McConahay & Hough, 1976). O conceito de racismo moderno, assim como o do racismo simbólico, reflete a percepção de que os negros estão recebendo mais do que merecem e violando valores importantes para os brancos.
Os valores importantes em questão são a igualdade e a liberdade, valores típicos do American Creed (ver Myrdal, 1944). Cabe referir, ainda seguindo McConahay (1986), que a percepção de que os negros violam o valor da igualdade se refere a algo específico do credo americano, "os americanos acreditam na igualdade de oportunidades, mas não na igualdade de benefícios" (McConahay, 1986, p. 99).
Assim, de uma maneira sintética, o racismo moderno se baseia no seguinte conjunto de crenças e avaliações:
a) a discriminação é uma coisa do passado porque os negros podem agora competir e adquirirem as coisas que eles almejam;
b) os negros estão subindo economicamente muito rápido e em setores nos quais não são bem-vindos;
c) os meios e as demandas dos negros são inadequados ou injustos e,
d) os ganhos recentes dos negros não são merecidos e as instituições sociais lhes dão mais atenção do que eles deveriam receber (McConahay, 1986).
A teoria do racismo aversivo, assim como as anteriores, parte da pressuposição encontrada no dilema americano de Myrdal (1944), que afirma que a natureza fundamental das atitudes dos americanos brancos para com os negros não é nem uniformemente negativa nem totalmente favorável, mas ambivalente, pois reflete em simultâneo a crença de que a sociedade norte-americana é democrática e cristã, definida pelo autor como "credo americano", e o fato de os negros serem violentamente

discriminados e segregados nesta sociedade. Para Kovel (1970/2001), autor que, numa análise psicanalítica do racismo nos EUA, cria o conceito de racismo aversivo, o grande problema da sociedade americana era o de, depois da conquista dos direitos civis, incluir os negros na equação da democracia. Um problema já naquela época não resolvido.

O preconceito sutil é estudado na Europa e tem como grupo alvo minorias culturais advindas de antigas ex-colônias de países europeus. Esta forma de preconceito ganha em dimensão na medida em que a globalização das economias intensifica os contatos Inter étnicos e os fluxos migratórios.

Pettigrew e Meertens (1995), seguindo Allport (1954), distinguem entre preconceito flagrante (blatant) e preconceito sutil (subtle). O preconceito flagrante é definido como mais direto, aberto e "quente", ao passo que o preconceito sutil é "frio", distante e indireto.

As teorias sobre as novas expressões de racismo apresentadas até então resultam de estudos realizados em sociedades definidas como "bi raciais", nas quais a definição entre as diferenças se faz pela simples percepção de grupos exógenos, como no caso da Europa; ou por meio de uma explícita e institucionalmente definida "marca interna" de diferenciação, com base na ascendência "racial", como no caso dos EUA.

Estes elementos, associados a outras questões históricas e culturais, dentre as quais se destacam o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento (ver Guimarães, 1999; Schwartz, 1993, 1996, para revisões teóricas), fazem surgir no Brasil uma forma específica de expressão do racismo, o racismo cordial.

Turra e Venturi (1995), estudando as relações inter-raciais, analisam um tipo de racismo tipicamente brasileiro de "racismo cordial". O racismo cordial é definido como uma forma de discriminação contra os cidadãos não brancos (negros e mulatos), que se caracteriza por uma polidez superficial que reveste atitudes e comportamentos discriminatórios, que se expressam ao nível das relações interpessoais através de piadas, ditos populares e brincadeiras de cunho "racial". O pressuposto empírico desta teoria resulta de um estudo realizado junto a uma amostra representativa da população brasileira no qual se verificou que, apesar de 89% da amostra afirmar que existe racismo no Brasil, apenas 10% admitem ser racistas. Turra e Venturi (1995) utilizaram então uma escala menos direta com 12 itens (e.g., "Negro bom é negro de alma branca", "Negro, quando não faz besteira na entrada, faz na saída", etc.), e verificaram que mais de 50% da amostra pesquisada concorda com afirmativas deste tipo. De uma maneira geral, 83% da população entrevistada concordam, em algum nível, com os itens da escala de racismo cordial.

A teoria do racismo cordial ainda se encontra em fase de desenvolvimento, tendo alguns pesquisadores começado a analisar, no âmbito da psicologia social, os mecanismos históricos e psicossociais que subjazem a esta forma de racismo (e.g., Camino et al., 2001; França & Monteiro, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não obstante as diferenças que existem entre as novas teorias sobre o racismo, comum a todas elas é a afirmação de que as novas expressões do racismo são disfarçadas e indiretas, e caracterizam-se pela intenção de não ferir a norma da igualdade e de não ameaçar o autoconceito de pessoa igualitária dos atores sociais. Não se quer significar com isto que as formas mais tradicionais e abertas de racismo, típicas das relações racializadas dos séculos XVIII, XIX e início do XX, deixaram de existir ou perderam em importância. Tencionamos apenas referir uma nova forma de expressão do racismo que procura conviver harmonicamente com a norma antirracista, que, como uma erva daninha, nasce nas suas brechas. Também se deve referir que estas novas expressões de racismo, mais veladas e hipócritas, são tão ou mais danosas e nefastas do que as expressões mais abertas e flagrantes, uma vez que, por serem mais difíceis de ser identificadas, são também mais difíceis de ser combatidas.

Comum a todas estas atuais e mais veladas formas de expressão do racismo é também a sua capacidade de mutação ou transformação em expressões violentas. É como se o preconceito fosse um vírus latente ou adormecido, que corrói os tecidos sociais com violência discreta quando a norma da igualdade está saliente, mas que, quando encontra uma norma social qualquer que justifique a sua expressão mais virulenta, explode em fanatismo nacionalista e xenófobo. Paradigmáticos desta situação são os acontecimentos contra os marroquinos em El Ejido no sul da Eha em fevereiro de 2000, contra os muçulmanos e árabes, em todo o mundo, depois dos atentados do dia 11 de setembro nos EUA, e, ainda que em menor intensidade, contra os negros no Brasil depois que algumas universidades públicas implantaram um sistema de cotas para estudantes "negros" e "pardos".

A crítica mais substancial às novas teorias sobre o racismo parte de Bobo (1983). Bobo sinaliza dois pontos críticos na teoria do racismo simbólico. O primeiro, e menos importante, se refere ao nome. Para Bobo o racismo nada tem de simbólico, pois reflete conflitos reais de interesses entre brancos e negros e a discriminação concreta destes últimos. A segunda crítica parte de uma reanálise dos dados utilizados em dois estudos que compõem a teoria do racismo simbólico. Bobo (1983) verifica que a dimensão concreta ou real de conflito intergrupal e de percepção dos negros como uma ameaça econômica, por parte dos brancos, colocada em segundo plano pela teoria do racismo simbólico, é um bom preditor do racismo nos EUA. Bobo (1983) conclui afirmando que a teoria do racismo simbólico se equivoca quando considera que as reações subjetivas dos atores a eventos políticos e sociais está colocada estanque a uma dimensão de conflito real. Para Bobo, pelo contrário, os brancos necessitam manter suas crenças, estereótipos e atitudes hostis contra os negros porque precisam justificar para eles próprios e para os outros a sua resistência às demandas de mudança social por parte dos negros.

Outra crítica que pode ser levantada se refere à "novidade" dessas "novas formas" de racismo. Os trabalhos de Allport, na década de 50 (Allport, 1954), e Kovel, no início dos anos 70 (Kovel, 1970/2001), demonstram que o preconceito e o racismo já naquela época haviam mudado sua forma de expressão, assumindo um caráter mais disfarçado e hipócrita. Neste sentido, talvez seja mais apropriado falar em novas teorias sobre o racismo do que propriamente em "novas formas" de racismo.

Existem ainda críticas mais específicas, a determinadas teorias sobre o racismo. Biernat et al. (1996), analisando a teoria do racismo aversivo, teoria que considera que o racismo surge de um conflito entre a necessidade de salvaguardar autoimagem de pessoa igualitária e sentimentos negativos face aos negros, afirmam que esta teoria não apresenta nenhuma evidência empírica de que é a ameaça à autoimagem de igualitário do participante que define o seu padrão ambivalente de atitudes. Além disso, tanto a teoria do racismo aversivo quanto a teoria do racismo ambivalente localizam como intrapsíquico o conflito que os indivíduos vivenciam entre valores igualitários e valores individualistas. Parece mais lógico supor que a vivência interna ou psicológica deste conflito reflete o próprio caráter conflitivo das democracias modernas, que simultaneamente salientam o valor da igualdade e o valor da competição (Billig, 1984).

A teoria do preconceito sutil de Pettigrew e Meertens (1995) (e aqui devemos referir que se trata de preconceito e não de racismo, diferentemente das outras teorias, porque o objeto de análise são crenças, avaliações e atitudes negativas relativamente a grupos minoritários, sem incluir diretamente os elementos de discriminação, de cerceamento de direitos ou de naturalização das diferenças que caracterizam o racismo) se baseia nos pressupostos de Rokeach (1960), sobre o papel da percepção de diferenças culturais como deflagrador da discriminação. Num certo sentido, esta teoria pode fazer supor que se os grupos minoritários se deixassem assimilar culturalmente ou se tornassem semelhantes aos grupos majoritários a discriminação contra eles acabava. No entanto, o papel da diferença no racismo nem sempre é linear ou direto, e parece decorrer muito mais da construção social da diferença do que da simples percepção (Amâncio, 1998), e do tipo de diferença em causa e do tipo de grupo envolvido na comparação social.

Vala e colaboradores (Lima & Vala, 2002; Vala, Brito, & Lopes, 1999; Vala, Lopes, & Brito, 1999; Vala, Lopes, Lima & Brito, 2002) desenvolvem este argumento num conjunto de estudos e conseguem demonstrar primeiro que, como prediz o preconceito sutil, nas avaliações sobre os negros a percepção e o exagero das diferenças culturais desencadeia preconceito (Vala, Brito, & Lopes, 1999). Todavia, noutro estudo, os autores verificam que quando estão em causa diferenças fundamentais na manutenção do estatuto dos grupos, são os negros percebidos como semelhantes os mais negativamente avaliados (Lima & Vala, 2002).

No nosso entender, o cenário de teorias e pesquisas apresentados apontam para a necessidade de uma maior ênfase investigativa das novas expressões de preconceito e de racismo no âmbito da psicologia social brasileira, inclusive utilizando algo do arcabouço teórico e metodológico que estas novas teorias fornecem, a fim de encontrar elementos comuns e elementos particulares que assemelham e diferenciam o racismo e o preconceito no Brasil do racismo e do preconceito europeu e do norte-americano.

REFERÊNCIAS

Allport, G. W. (1954). The nature of prejudice (3ª ed.). Wokingham: Addison-Wesley.

Amâncio, L. B. Q. (1998). Masculino e feminino: a construção social da diferença (2ª ed.). Porto: Afrontamentos.

Appiah, K. A. (1992). In my fathers' house: Africa in the philosophy of culture. Nova York: Oxford University Press.

Augoustinos, M., Ahrens, C., & Innes, J. M. (1994). Stereotypes and prejudice: the Australian experience. British Journal of Social Psychology, 33, 125-141.

Bargh, J. A., Chen, M., & Burrows, L. (1996). Automaticity of social behavior: direct effects of trait construct and social stereotype activation on action. Journal of Personality and Social Psychology, 71, 230-244.

Barker, M. (1981). The new racism. Londres: Junction Books.

Bastide, R., & van den Berghe, P. (1957). Stereotypes, norms, and interracial behavior in São Paulo, Brazil. American Sociological Review, 22, 689-694.

Bell, D. W., & Esses, V. M. (2002). Ambivalence and response amplification: A motivational perspective. Personality and Social Psychology Bulletin, 28, 1143-1152.

Ben Brika, J., Lemaine, G., & Jackson, J. (1997). Racism and xenophobia in Europe. Bruxelas: European Commission.

Camino, L., Silva, P., Machado, A., & Pereira, C. (2001). A face oculta do racismo no Brasil: uma análise psicossociológica. Revista de Psicologia Política, 1, 13-36.

Dovidio, J. F. (2001). On the nature of contemporary prejudice: the third wave. Journal of Social Issues, 57, 829-849.

Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (1998). On the nature of contemporary prejudice: the causes, consequences, and challenges of aversive racism. In J. L. Eberhardt & S. T. Fiske (Orgs.), Confronting racism: the problem and the response (pp. 3-32). Thousand Oaks, Califórnia: Sage.

Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (2000). Aversive racism in selection decisions: 1989 and 1999. Psychological Science, 11, 319-323.

Duckitt, J. (1992). A historical analysis and integrative framework. American Psychologist, 47, 1182-1193.

Essed, P. (1991). Understanding everyday racism. Londres: Sage.

McConahay, J. B. (1986). Modern racism, ambivalence, and the modern racism scale. In J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Orgs.), Prejudice, discrimination, and racism (pp. 91-125). Nova York: Academic

McConahay, J. B., & Hough, J. C. Jr. (1976). Symbolic racism. Journal of Social Issues, 32, 23-45.

Rousseau, J. J. (1989). Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. São Paulo: Ática. (Texto originalmente publicado em 1755)

Schwarcz, L. M. (1993). O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras.

Schwarcz, L. M. (1996). As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XX. O contexto brasileiro. In L. M. Schwarcz & R. da S. Queiroz (Orgs.), Raça e diversidade (pp. 147-185). São Paulo: EDUSP.

Sears, D. O. (1998). Racism and politics in the United States. In J. L. Ebrhardt & S. T. Fiske (Orgs.), Confronting racism: the problem and the responses (pp. 76-100). Thousand Oaks Califórnia: Sage.

Sears, D. O., & Kinder, D. R. (1971). Racial tensions and voting in Los Angeles. In W. Z. Hirsch (Org.), Los Angeles: viability and prospects for metropolitan leadership. Nova York: Praeger.

Sears, D. O., & McConahay, J. B. (1973). The politics of violence: The new urban Blacks and the watts riots. Boston: Houghton Mifflin.

Snowden Jr., F. M. (1983). Before color prejudice: the ancient view of Blacks. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Snowden Jr., F. M. (1995). Europe's oldest chapter in the history of black-white relations. In B. P. Bowser (Org.), Racism and anti-racism in world perspective (pp. 3-26). Londres: Sage.

Stephan, W. G. (1985). Intergroup relations. In G. Lindzey & E. Aronson (Orgs.), Handbook of Social Psychology (3ª ed., Vol. 2, pp. 599-658). Nova York: Random House.

Tajfel, H. (1981). Human groups and social categories: studies in social psychology. Cambridge: Cambridge University Press.

Turra, C., & Venturi, G. (1995). Racismo cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil. São Paulo: Ática.

Vala, J., Brito, R., & Lopes, D. (1999). Expressões dos racismos em Portugal: perspectivas psicossociológicas. Lisboa: Editora do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Vala, J., Lopes, D., & Brito, R. (1999). A construção social da diferença: racialização e etnicização das minorias. In J. Vala (Org.), Novos racismos: perspectivas comparativas (pp. 145-179). Oeiras: Celta.

Vala, J., Lopes, D., Lima, M. E. O., & Brito, R. (2002). Cultural differences and hetero-ethnicization in Portugal: the perceptions of black and white people. Portuguese Journal of Social Sciences, 1(2), 111-128.

Walker, I. (1994). Attitudes toward minorities: survey evidence of the Western Australians attitudes to Aborigines, Asians and women. Australian Journal of Psychology, 46, 41-56.

Walker, I. (2001). The changing nature of racism: from old to new? In M. Augoustinos & K. J. Reynolds (Orgs.), Understanding prejudice, racism, and social conflict (pp. 24-42). Londres: Sage.

COMO ENSINAR A MATEMÁTICA PARA ALUNO COM TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM DE DISCALCULIA

HOW TO TEACH MATHEMATICS TO STUDENTS WITH DYSCALCULIA LEARNING DISORDER

TALITA GOMES DE MELO DE JESUS
Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade UNIVESP (2022); especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia e pela Faculdade FAVENI (2022); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF Teresa Margarida da Silva e Orta, Professora de Atendimento Educacional Especializado – E.M SEMPRE VIVA na rede municipal de Itapecerica da Serra – SP.

RESUMO

A discalculia é definida como uma desordem neurológica que afeta a habilidade de uma pessoa de compreender e manipular números e não pode ser causada por problemas na visão e/ou adição. A inabilidade de executar operações matemáticas também é definida como uma inabilidade de conceitualizar números como um conceito abstrato de quantidades comparativas. Isso é chamado de transtorno de aprendizagem e causa muita dificuldade para o aluno. Portanto, partindo desses conceitos básicos, achei interessante desenvolver um artigo que levasse a reflexões sobre a didática mais interessante para aplicar em sala de aula para alunos com esse tipo de transtorno de aprendizagem. O problema principal está em compreender que o problema não é a matemática e sim a maneira que é ensinada às crianças. Através de exercícios e atividades cerebrais simples, existem programas de jogos que ajudam a estimular a rede de conexões neurais responsáveis pelo processamento da linguagem numérica. Os programas foram desenhados por uma equipe de neurologistas e psicólogos cognitivos especializados em transtornos do desenvolvimento neurológico, permitindo a progenitores, professores e pesquisadores avaliar e melhorar os déficits cognitivos.
Palavras-chave: Matemática; Discalculia; Aprendizagem; Dificuldade e Transtorno.

ABSTRACT

Dyscalculia is defined as a neurological disorder that affects a person's ability to understand and manipulate numbers and cannot be caused by vision and/or addition problems. The inability to perform mathematical operations is also defined as an inability to conceptualize numbers as an abstract

concept of comparative quantities. This is called a learning disorder and causes great difficulty for the student. Therefore, based on these basic concepts, I thought it would be interesting to develop an article that would lead to reflections on the most interesting didactics to apply in the classroom for students with this type of learning disorder. The main problem is to understand that the problem is not mathematics but the way it is taught to children. Through simple exercises and brain activities, there are game programs that help stimulate the network of neural connections responsible for processing numerical language. The programs were designed by a team of neurologists and cognitive psychologists specialized in neurodevelopmental disorders, allowing parents, teachers and researchers to assess and improve cognitive deficits.

Keywords: Mathematics; Dyscalculia; Learning; Difficulty and Disorder.

INTRODUÇÃO

A preocupação com aprendizagem na disciplina de matemática é algo que vem de longa data. Compreender como acontece essa aprendizagem é muito importante, mas em oposição a essa proposta de entendimento, existem as dificuldades de aprendizagem que se acentuam nas escolas de forma acirrada e indesejada.

Dentre as dificuldades de aprendizagem em matemática está a discalculia, termo de origem grega (*dis* → mal) e do latim (*calculare* → contar) formando a definição da palavra que é *contar mal*. Neste contexto, a discalculia abrange um impedimento da matemática que está relacionada a introspecção espacial, o tempo e a memória pobre, entre outros fatores.

Assim, pode-se concluir que existem várias razões que circundam a discalculia e, de certa forma, interferem na aprendizagem da matemática em crianças, jovens e adultos, despertando em estudiosos e adeptos desta área, o desejo de aprofundar estudos a respeito da temática que é muito importante para o processo educativo daqueles que estão inseridos neste contexto.

Para que se entenda melhor a discussão sobre discalculia, levanta-se como questionamento a seguinte pergunta: De que maneira os educadores formados na disciplina de matemática ou ainda os que atuam em qualquer outro ciclo, podem auxiliar seus alunos para minimizar as dificuldades de aprendizagem causadas por esse transtorno? Quando se trata da discalculia, é preciso compreender o que de fato permeia tal enfoque e como o mesmo deve ser tratado no meio escolar.

O tipo de pesquisa utilizada neste estudo foi a de teor bibliográfico, com análises minuciosas sobre o tema abordado, caracterizando a discalculia em aspectos como a conceituação, classificação (tipos), sintomas e diagnósticos

A parte de desenvolvimento deste artigo estão estruturados em tópicos e subtópicos, onde na primeira parte contextualiza-se a aprendizagem e a dimensão cognitiva da aprendizagem no ensino da disciplina de matemática, na segunda parte foram abordadas as concepções sobre dificuldades

de aprendizagem os tipos que já são conhecidos e estudados, a terceira parte foi apresentado o assunto a respeito da discalculia com suas teorias e concepções, bem como o que causa tal transtorno, o que se espera como tratamento paliativo, o papel dos pais com relação a esse problema de aprendizagem e por fim o diagnóstico aplicado nesses casos.

DISCALCULIA

O presente artigo científico justifica-se pelo fato de que a discalculia é um assunto pouco explorado em termos de pesquisas bibliográficas, o que instiga a curiosidade de se conhecer um pouco mais sobre o que vem a ser este tipo de transtorno de aprendizagem. O que se pretende com a delimitação do tema é contribuir de forma significativa na prática de sala de aula de professores que desconhecem tal enfoque.

As premissas sobre o assunto nos dão conta de que, além da discalculia, existe uma série de fatores que associados, interferem na aprendizagem dos alunos, principalmente se o problema for de ordem biológica, hereditária ou psicológica.

Vale ressaltar que a pesquisa sobre a discalculia, visa principalmente mostrar como esse transtorno de aprendizagem tem relação direta com o ensino da matemática, como será exposto no decorrer do artigo.

Com o advento da globalização e a acirrada era tecnicista, tem-se percebido que as constantes descobertas no meio científico no sentido de amenizar ou até mesmo sanar algumas das dificuldades de aprendizagem, ganham espaço considerável no ambiente escolar e despertam em pesquisadores e estudiosos o interesse em descobrir cada vez mais, as causas e efeitos da discalculia.

A discalculia é um problema de dificuldade em ascensão no meio escolar e por essa razão é um assunto que tem tido muita repercussão, é por meio de pesquisas como esta, que aos poucos as características desta dificuldade de aprendizagem vão sendo apontadas, considerando os casos que emergem neste contexto nas salas de aulas.

> A Discalculia é um distúrbio neurológico que afeta a habilidade com números. É um problema de aprendizado independente, mas pode estar também associado à dislexia. Tal distúrbio faz com que a pessoa se confunda em operações matemáticas, fórmulas, sequência numérica, ao realizar contagem, nos sinais numéricos e até na utilização da matemática no dia a dia. (GARCIA, 1998, p. 37)

A discalculia é definida como uma dificuldade para a realização de operações matemáticas usualmente ligadas a uma disfunção neurológica, lesão cerebral, deficiência de estruturação espaço temporal (PAIN, 1992, p.54).

Neste sentido, frisar algumas características sobre a discalculia torna-se relevante à estruturação das ideias que permeiam tal enfoque. É bem verdade que a discalculia, assim como

outro distúrbio de aprendizagem, pode acontecer devido a uma série de dificuldades de aprendizagem que ocorrem no processo educativo dos alunos.

O portador de discalculia comete erros diversos na solução de problemas verbais, nas habilidades de contagem, nas habilidades computacionais e na compreensão dos números.

Segundo Garcia (1998, p.43), a discalculia pode-se classificar em seis subtipos, podendo ocorrer em combinações diferentes e em conjunto com outros transtornos/ dificuldades de aprendizagem.

> Discalculia Verbal – dificuldade para nomear as quantidades matemáticas, os números, os termos, os símbolos e as relações.
> Discalculia Practognóstica – dificuldade para enumerar, comparar e manipular objetos reais ou em imagens matemáticas.
> Discalculia Léxica – Dificuldades na leitura de símbolos matemáticos.
> Discalculia Gráfica – Dificuldades na escrita de símbolos matemáticos.
> Discalculia Ideognóstica – Dificuldades em fazer operações mentais e na compreensão de conceitos matemáticos.
> Discalculia Operacional – Dificuldades na execução de operações e cálculos numéricos.

Portanto, a discalculia especificada em subtipos, esclarece o que acontece de fato com o aluno que possui tal transtorno de aprendizagem, sendo que todas as dificuldades frisadas neste contexto se voltam para a dificuldade com o raciocínio lógico matemático.

A discalculia não é uma doença, e nem necessariamente, uma condição crônica. Em geral ela é encontrada em combinação com o transtorno da leitura, transtorno da expressão escrita e do Transtorno de Déficit Hiperatividade e Atenção (TDHA). Assim, entender os requisitos necessários para o aprendizado de matemática e as dificuldades causadas pela discalculia é muito importante.

Dos 3 aos 6 anos, espera-se que a criança tenha como aptidão: ter compreensão dos conceitos de igual e diferente, curto e longo, grande e pequeno, menos que é mais que, classificar objetos pelo tamanho, cor e forma e reconhecer números de 0 à 9, além de contar. Em decorrência da faixa etária, as prováveis dificuldades estão relacionadas aos problemas em nomear quantidades matemáticas, números, termos e símbolos. Pode-se perceber insucessos ao enumerar, comparar, manipular objetos reais ou imagens.

Entre os 6 aos 12 anos a aptidão está voltada para agrupar objetos de 10 em 10, ler e escrever de 0 à 99, nomear o valor do dinheiro, dizer a hora, realizar operações matemáticas como soma e subtração e começar a usar mapas. Compreender o que é metade, quartas partes e números ordinais. Nesse momento a dificuldade que pode vir a surgir é na leitura e escrita incorreta dos símbolos matemáticos.

Entre os 12 e 16 anos a capacidade a aptidão deve ser para usar os números na vida cotidiana, saber como usar calculadora, leitura de quadros, gráficos e mapas, entendimento do conceito de probabilidade e desenvolvimento e solução de problemas. As dificuldades de aprendizagem nessa

fase estão associadas à falta de compreensão dos conceitos matemáticos, além da dificuldade na execução mental e concreta de cálculos numéricos.

Portanto, para cada faixa etária do sujeito, existem algumas expectativas em termos de aptidões esperadas e das possíveis dificuldades que serão apontadas no decorrer do desenvolvimento humano no meio escolar e conforme o grau de maturação cognitiva em assimilar conteúdo.

COMO ACONTECE A APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DA MATEMÁTICA

A aprendizagem na disciplina de matemática sempre foi vista como sendo difícil e muitas vezes desagradável por grande parte dos educandos, no entanto, o aprender não é simplesmente uma forma comedida de assimilar conteúdos, vai muito além disso. Neste contexto, deve ser levado em conta o que é de fato a aprendizagem e quais as suas contribuições no processo educativo do sujeito.

Quando se fala em aprendizagem, em especial na disciplina de matemática, o que realmente importa, é como o aluno concebe esse tipo de aprendizagem na sala de aula. Para tanto, a aprendizagem pode ser definida como:

> O resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maduro, que se expressa, diante de uma situação-problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência. (BENATO, 2001, p.39)

A aprendizagem, portanto, volta-se ao retorno que o educando pode dar com relação ao que lhe foi ensinado e quanto maior foi o seu grau de maturidade, maior serão as possibilidades de engajamento no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Coll (2000, p.5), o valor da aprendizagem pode ser resumido conforme as seguintes citações de Vygotsky (1989):

Neste sentido, percebe-se que a aprendizagem engloba uma série de requisitos que determinam o potencial do indivíduo através do ato de aprender. Entende-se com isso, também, que a aprendizagem aplicada no sentido estrito da matemática denota diferentes contextos, um desses é o fator da valorização de símbolos (números), operações matemáticas, entre outros conteúdos que são provenientes de situações-problema que envolve o raciocínio lógico.

De acordo com Gómez & Téran (2009), o processo de aprendizagem já não é considerado uma ação passiva de recepção, nem o ensinamento uma simples transmissão de informação, ao contrário, hoje falamos de aprendizagem interativa, da dimensionalidade do saber

Como se percebe, a aprendizagem é um processo que ocorre de forma direcionada para a aquisição do conhecimento por meio da dimensão mental. Deste modo, esse processo é sempre uma reconstrução, que permite processamento e construção de novos conhecimentos de forma interativa.

A aprendizagem é uma necessidade eminente do ser humano e deve acontecer de forma gradativa, respeitando as fases do ensino, bem com as etapas do desenvolvimento das capacidades potenciais de cada indivíduo. Por esta razão, todas as formas do aluno adquirir o conhecimento devem ser levadas em conta, dadas à situação de aprendizagem em que este estiver inserido.

A DIMENSÃO COGNITIVA DA APRENDIZAGEM

Neste sub-tópico trataremos da relevância da dimensão cognitiva na assimilação de conteúdos na disciplina da matemática, sendo assim, convém salientar que:

> A dimensão cognitiva da aprendizagem refere-se ao desenvolvimento das funções cognitivas que permitem ao indivíduo realizar os movimentos, ou seja, o domínio das relações espaciais e temporais simbólicas. (GÓMEZ & TÉRAN, 2009, p.51)

Neste contexto entende-se que a dimensão cognitiva da aprendizagem abrange um aspecto importante no processo de construção do saber, pois é a partir do desenvolvimento da dimensão cognitiva que as noções sobre escrita, números com grafia similar e leitura começam a ser despertadas no educando.

No tocante a noção do espaço, nesta etapa, o sujeito tende a distinguir de forma natural a localização constante do próprio corpo, tanto em função da posição dos objetos no espaço como para posicionar esses objetos em função de sua própria localização. Nesse mesmo período, o educando também pode estabelecer uma relação entre os elementos para formar um todo e, nesse momento, o educador já pode ter a percepção se há ou não uma dificuldade. É por meio da dimensão cognitiva que o sujeito começa a estabelecer relação entre os elementos de espaço, de tempo ou até nos dois ao mesmo tempo.

Quando se fala na dimensão cognitiva, não se quer com isso desprezar outras dimensões de aprendizagem, no entanto, é nesta dimensão que as primeiras noções básicas sobre a aprendizagem em matemática vão aos poucos se evidenciando, embora se saiba também que é a partir do contato direto com a aprendizagem, paralelo a dimensão cognitiva, que surgem as chamadas dificuldade de aprendizagem.

Segundo Pain (1992, p.30), os aspectos cognitivos estariam ligados basicamente ao desenvolvimento e funcionamento das estruturas cognoscitivas em seus diferentes domínios. Apesar de ser uma grande área, podemos também incluir aspectos ligados à memória, atenção, antecipação, etc., anteriormente agrupados nos chamados fatores intelectuais.

Neste contexto, há de se considerar que a dimensão cognitiva abrange o processo de construção do conhecimento de forma gradativa e respeitando as limitações dos alunos, ou seja, se tem alguma deficiência física ou mental, ou ainda algum distúrbio leve de aprendizagem. Em relação à criança com deficiência mental, é importante frisar que:

> O desenvolvimento dos aspectos cognitivos na criança com deficiência mental caminha lentamente, mas até certo ponto. Ela tem limites, mas não necessariamente problemas na aprendizagem que ocorra dentro dos seus limites. (PAIN, 1992, p.22)

De acordo com a citação, nota-se que o desenvolvimento cognitivo aflora em maior ou menor proporção, dependendo do caso específico, ou seja, se o aluno é portador de alguma deficiência ou ainda se possui distúrbio de comportamento que afetam o seu aprendizado. Portanto, a dimensão cognitiva associada aos aspectos orgânicos, emocionais, sociais e pedagógicos perfaz uma trajetória importante no processo de ensino e aprendizagem.

DIFICULDADES ENCONTRADAS NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Neste capítulo, será tratado o enfoque sobre as dificuldades de aprendizagem, que é ponto chave para que se identifique o tipo de problema que os alunos enfrentam com relação a conteúdos aplicados, interação em grupo e desinteresse, entre outros fatores.

Num contexto geral, grande número de estudantes apresenta dificuldade na aprendizagem de matemática, e uma porcentagem significativa considera que essa área de aprendizagem é um tormento. As dificuldades envolvidas no seu ensino e aprendizagem e os maus resultados escolares transformam a matemática numa área de preocupação. Isto provoca um questionamento do ensino e da aprendizagem da matemática.

Assim, como em qualquer outra disciplina, as dificuldades de aprendizagem afetam a pessoa na sua totalidade. Os problemas de aprendizagem são complexos, suas manifestações podem ser sintomas de uma infinidade de fatores.

As dificuldades de aprendizagem na escola podem ser consideradas uma das causas que podem conduzir o aluno ao fracasso escolar. Portanto, não podemos desconsiderar que o fracasso do aluno também pode ser entendido como um fracasso da escola por não saber lidar com a diversidade dos seus alunos. É preciso que o professor atente para as diferentes formas de ensinar, pois, há muitas maneiras de aprender. O professor dever ter consciência da importância de criar vínculos com os seus alunos através das atividades cotidianas, construindo e reconstruindo sempre novos vínculos, mais fortes e positivos.

CONCEPÇÕES DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Dificuldade de aprendizagem, por vezes mencionada como desordem de aprendizagem ou transtorno de aprendizagem, é um tipo de desordem pela qual um indivíduo apresenta dificuldades em aprender efetivamente. A desordem afeta a capacidade do cérebro em receber e processar informação e pode tornar-se problemática para um indivíduo que não possua um aprendizado tão rápido quanto o de outro que não é afetado por ela.

Diante do contexto que englobam as dificuldades de aprendizagem, convém salientar que:

> Dificuldade de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordem manifestada por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo e presume-se que devido a uma disfunção do Sistema Nervoso Central. (GÓMEZ & TÉRAN, 2009, p.98)

Em consonância com as outras, nota-se que as dificuldades de aprendizagem se manifestam por diferentes motivos, sejam esses motivos de ordem biológica, psicológica ou até mesmo hereditária. Algumas destas dificuldades se manifestam ainda cedo no indivíduo, como por exemplo, no primeiro ano de escola, outras decorrem à medida que situações cotidianas na escola vão se manifestando.

Segundo Gómez & Téran (2009, p.93) os Transtornos Específicos da Aprendizagem (TEA), implicam em um rendimento na área acadêmica abaixo do esperado para a idade, ao nível intelectual e ao nível educativo, cujas manifestações se estendem para as outras áreas da vida somente naqueles aspectos que requerem a leitura, a escrita ou o cálculo.

Deste modo, os transtornos de aprendizagem interferem no rendimento escolar de forma direta, no entanto, transtornos como hiperatividade, discalculia, entre outros, não devem ser confundidos com deficiência como o atraso mental, ou autismo, a surdez, a cegueira ou os transtornos de comportamento, tampouco deve ser confundido com a falta de oportunidades educativas como trocas frequentes de escola ou falta da assistência às aulas.

Assim sendo, devem-se considerar os aspectos que permeiam a não aprendizagem, que segundo Pain (1992, p.26) é assim configurada, “[...] a não aprendizagem não constitui o contrário de aprender, já que como sintoma está cumprindo uma função positiva tão integradora como a primeira, porém, com outra disposição dos fatores que intervêm”.

De acordo com a citação, o não aprender faz parte do processo educativo do educando, o que se deve compreender, é como esse não aprender, pode ser dissociado em diferentes áreas do conhecimento, ou seja, que fatores intervêm na aprendizagem ou não. Neste contexto, é importante frisar que, tanto o aprender como o não aprender são etapas do desenvolvimento humano e contempla objetivos e agrega novos significados ao processo de ensino aprendizagem dos educandos.

Na pessoa com dificuldade, o desempenho não é compatível com a capacidade cognitiva e há dificuldade presente em algumas situações, geralmente resiste ao seu esforço pessoal e ao de seus professores em superá-las, gerando uma autoestima negativa, podendo também surgir comportamentos que causam problemas de aprendizagem, complicando ainda mais as dificuldades na escola.

Os problemas na aprendizagem de matemática que são apontados em todos os níveis de ensino não são novos. De geração a geração a matemática ocupa o posto de disciplina mais difícil e odiada, o que torna difícil sua assimilação pelos estudantes. Por isso, antes de falar em dificuldades

de aprendizagem em matemática é necessário verificar se o problema não está no currículo ou na metodologia utilizada.

É um grande desafio identificar, diagnosticar e fazer as intervenções necessárias para que a aprendizagem do aluno seja satisfatória em sua vida acadêmica e para sua autoestima. É necessária muita atenção para não rotular, podendo condenar um aluno para o resto de sua vida. As dificuldades de aprendizagem ainda é um assunto pouco explorado nas escolas e um diagnóstico equivocado leva ao encaminhamento para tratamentos desnecessários e a exclusão do educando, tirando a oportunidade do aluno de superar suas dificuldades.

As dificuldades de aprendizagem podem ser tratadas com uma variedade de métodos. Alguns são projetados para acomodar ou ajudar a compensar a deficiência, enquanto outros se destinam a fazer melhorais nas áreas fáceis. Os tratamentos incluem:

> ♦ **Ajustes na sala de aula** – atribuições de lugares especiais; tarefas escolares alternativas ou modificadas; procedimentos de avaliação/testes;
> ♦ **Equipamentos especiais** – fonadores eletrônicos e dicionários, processadores de texto, calculadoras falantes, livros em fita, assistente de sala de aula, tomadores de nota, leitores, educação especial em horários prescrito em uma classe especial; colocação em classe para aprendizagem dos alunos com deficiência. (WEISS, 2000, p.48).

Percebe-se então, que as dificuldades de aprendizagem não são imunes a tratamentos, pelo contrário, as melhorias são propostas nas áreas em que há maior incidência de casos. Portanto, tais dificuldades são tratadas conforme o grau da dificuldade apresentada em sala pelo aluno, embora nem sempre esse “tratamento” aconteça de forma correta, pois para tratar de criança com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, a escola tem que dispor de profissionais especializados que auxiliem no tratamento e muitas vezes, é o próprio professor da sala que atua neste sentido, ou seja, o professor da sala dispõe de poucos recursos para lidar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem variadas, prejudicando o trabalho de superação do aluno.

TRANSTORNOS DE DIFICULDADES E A DISCALCULIA

A crescente demanda de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem vem despertando nos educadores, uma preocupação nas causas desses tipos de dificuldades. Até pouco tempo, as dificuldades de aprendizagem eram tratadas em sala de aula por meio de reforço paralelo e conversas informais com pais, entre outros aspectos, no entanto, essa realidade mudou e hoje algumas das dificuldades de aprendizagem são caracterizadas como transtornos de aprendizagem ou ainda como Transtorno de Déficit de Atenção (TDA). Assim, o TDA abrange alguns transtornos de dificuldade como a hiperatividade, a dislexia e a discalculia, entre outros. A discalculia atinge crianças e adultos e pode ser detectada em crianças com bem pouca idade, podendo ser tomadas medidas para facilitar o enfrentamento dos problemas dos estudantes posteriormente. Embora seja uma dificuldade de aprendizagem pouco conhecida, a discalculia abrange desde sintomas potenciais até causas de mesma natureza. Quanto às causas potenciais da discalculia, vale mencionar que os cientistas procuram compreender as causas e para isso tem investigado em diversos domínios. No

campo neurológico, a discalculia foi associada a fatores somáticos que impulsionam o aparecimento de algum tipo de transtorno de aprendizagem. Outras causas prováveis da discalculia estão associadas a um quociente de inteligência baixo (menos de 70, embora as pessoas com QI normal ou elevado possam também ter discalculia), a memória a curto prazo, a desordem congênita ou hereditária ou ainda uma combinação destes fatores.

Não existe uma causa única e simples com que se possam justificar as bases das dificuldades com a linguagem matemática, as quais podem ocorrer por falta de habilidades para determinação de razão matemática ou pela dificuldade em elaboração de cálculo matemático.

COMO LIDAR COM A DISCALCULIA

Neste capítulo trataremos sobre como lidar com a discalculia propriamente dita, que é o objeto de estudo desta pesquisa. Neste sentido serão auferidas as concepções sobre o assunto, as causas e sintomas e as formas preventivas de combate. Discalculia é definido como uma desordem neurológica específica que afeta a habilidade de uma pessoa de compreender e manipular números. A discalculia pode também ser causada por um déficit de percepção visual.

O termo discalculia é usado frequentemente ao consultar especificamente a inabilidade de executar operações matemáticas ou aritméticas, mas é definido por alguns

Profissionais educacionais como uma inabilidade mais fundamental para conceitualizar números como um conceito abstrato de quantidades comparativas.

É uma inabilidade menos conhecida, bem como e potencialmente relacionada à dislexia e a dispraxia. A discalculia ocorre em pessoas de qualquer nível de QI, mas significa que têm frequentemente problemas específicos com a matemática, o tempo, medidas etc. Discalculia (em sua definição mais geral) não é rara. Muitas daqueles diagnosticados com dislexia ou dispraxia também tem discalculia. Existe também alguma evidência para sugerir que este tipo de distúrbio é parcialmente hereditário.

A discalculia pode ser considerada como um tipo de transtorno, porém, convém frisar que segundo Ferreira (2004), transtorno tem por significado desorganizar, atrapalhar, ou ainda, desarranjo e desordem. As concepções que abrangem a discalculia serão explanadas no tópico a seguir.

FORMAS PREVENTIVAS DE COMBATE A DISCALCULIA

Na pré-escola, já é possível notar algum sinal do distúrbio quando a criança apresenta dificuldade em responder as relações matemáticas propostas, tais como igual e diferente, pequeno e

grande, mas ainda é cedo para um diagnóstico processo. Só a partir dos 07 ou 08 anos, com a introdução dos símbolos específicos da matemática e das operações básicas, é que os sintomas se tornam mais visíveis.

É importante chegar a um diagnóstico o mais rapidamente possível, a fim de iniciar as intervenções adequadas. O diagnóstico deve ser feito por uma equipe multidisciplinar – neurologista, psicopedagogo, fonoaudiólogo e psicólogo – para que ocorra um encaminhamento correto. Não devemos ignorar que a participação da família e da escola é fundamental no reconhecimento dos sinais dessa dificuldade, porém, devemos ter muita cautela quanto ao diagnóstico da discalculia ou qualquer TDA. Apesar do professor dizer que não faz um diagnóstico da criança, ele estabelece que as dificuldades de aprendizagem são possíveis transtornos específicos de aprendizagem, tendo como causas a imaturidade, problemas psicológicos e sociais, justificado assim o porquê da criança não aprender. Portanto, antes de diagnosticar a discalculia, devem ser eliminadas outras causas de dificuldades, como o ensino inadequado ou incorreto; os problemas com visão; audição ou os danos ou doenças neurológicas e doenças psiquiátricas.

Torna-se necessário orientar aluno, família e professor, para que juntos, possam buscar orientação para lidar com alunos/filhos, que apresentam dificuldades e/ou que fogem ao padrão, buscando a intervenção de um profissional especializado, ou seja, o mais indicado seria um psicopedagogo ou ainda um psicólogo. Há algumas dicas para os pais:

> ♦ Estabelecer uma relação de confiança e colaboração com a escola;
> ♦ Escute mais e fale menos;
> ♦ Informe aos professores sobre os progressos feitos em casa e áreas de interesse mútuo;
> ♦ Estabeleça horários para estudar e realizar as tarefas de casa;
> ♦ Sirva de exemplo, mostre seu interesse e entusiasmo pelos estudos;
> ♦ Desenvolva estratégias de modelações, por exemplo, existe um problema para ser solucionado, pense em voz alta;
> ♦ Aprenda com eles ao invés de só querer ensinar;
> ♦ Valorize sempre o que o seu filho faz, mesmo que não tenha feito o que você pediu;
> ♦ Disponibilize materiais para auxiliem na aprendizagem;
> ♦ É preciso conversar, informar e discutir com o filho sobre quaisquer observações e comentários emitidos sobre ele. (WEISS, 2000, p.53)

Como se percebe, mais do que diagnosticar a discalculia, é preciso que os pais fiquem atentos a toda e qualquer alteração no processo de ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes, pois ao detectar uma dificuldade de aprendizagem devem ser tomadas precauções que viabilizem essa dificuldade e nada melhor do que o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar: psicopedagogo entre outros.

EXERCÍCIOS PARA TRATAR A DISCALCULIA

A discalculia é conceituada por alguns estudiosos como a debilidade nas redes neurais do indivíduo, assim eles sugerem que o melhor tratamento é a aplicação de exercícios adaptados às características cognitivas de cada criança, o que ajuda a minimizar as dificuldades associadas ao

processo de aprendizagem da matemática. Existem até programas que podem ser utilizados em computador com essa finalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial deste artigo foi mostrar como a discalculia tem um enfoque que é novo no âmbito de pesquisas bibliográficas e por essa razão, tornou-se um assunto interessante e instigante no que se refere às dificuldades na disciplina de matemática. Portanto, a busca por dados que comprovem o quanto a discalculia é um tema que aborda os problemas de dificuldade com a resolução de cálculos matemáticos, vai de encontro a uma investigação consistente neste sentido.

No decorrer do trabalho, procurou-se delimitar como objeto de estudo, a discalculia em suas especificações, como conceituação, classificação, tipos mais comuns, causas, efeitos e diagnósticos. Paralelos a discalculia, foram ressaltados alguns outros tipos de dificuldades de aprendizagem que permeiam o cotidiano de muitos alunos em várias escolas.

Como pano de fundo foi delineado a contextualização sobre a aprendizagem, considerando-se que a aprendizagem é o início para a tomada da construção do processo educativo. Com o aguçar da aprendizagem, o professor percebe o nível de seus alunos e consegue distinguir aquele que avança sempre e aquele que apresenta algum tipo de dificuldade, por esse motivo, surgiu uma necessidade de realizar uma pesquisa sobre as dificuldades que acometem os alunos, em específico sobre a discalculia.

De acordo com o que foi desenvolvido no artigo, pode-se afirmar que o objetivo geral bem como os objetivos específicos foi alcançado, pois é importante frisar que a problemática teve seu respaldo à medida que os dados bibliográficos coletados comprovaram, por meio de pesquisas bibliográficas, a relevância de se conhecer a discalculia no meio escolar, como tratá-la e de que maneira a escola e os pais devem ficar atentos a esta dificuldade de aprendizagem.

Em suma, conclui-se que a discalculia, embora, seja um assunto de pouca dimensão em termos de pesquisas bibliográficas, já pode ser vista como uma dificuldade de aprendizagem que requer o máximo de atenção, principalmente por parte de professores que atuam no ensino de matemática e dos pais, que ao menor sinal detectado no processo de aprendizagem, devem ficar atentos e tomar as medidas preventivas adequadas.

REFERÊNCIAS

BENATO, A. F. . **Processo de Aprendizagem**. Florianópolis/SC: Editora Ática, 2001.

COLL, César. **O Construtivismo na sala de aula.** São Paulo/SP: Editora Ática, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio

de Janeiro/RJ: Editora Nova Fronteira, 2004.

GARCIA, J. N. . **Manual de Dificuldades de Aprendizagem.** Porto Alegre/RS: Artes Médicas Editora, 1998.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado; **TÉRAN**, Nora Espinosa. **Dificuldades de Aprendizagem -** Detecção e estratégias de ajuda. São Paulo/SP: Editora Cultural S/A, 2009.

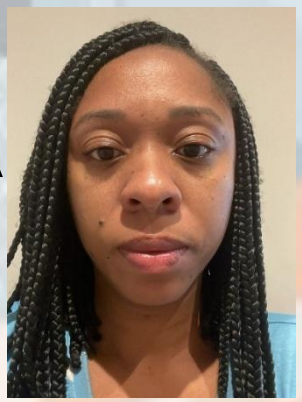
MEC (Ministério da Educação e do Desporto **-** Secretaria de Educação Fundamental). **Lei de Diretrizes e Bases** (LDB). Brasília (Brasil): MEC/SEF, 1996.

MEC (Ministério da Educação e do Desporto **-** Secretaria de Educação Fundamental). **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª **–** matemática). Brasília (Brasil): MEC/SEF, 1998.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre/RS: Artes Médicas Editora, 1992.

VYGOTSKY, L. S. . **A formação social da mente.** São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 1984.

WEISS, Maria Lucia L. . **Uma visão diagnosticada dos problemas de aprendizagem escolar.** Rio de Janeiro/RJ: Editora DP&A, 2000.



IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO DO SER E DO SABER

THE IMPORTANCE OF FAMILY PARTICIPATION IN THE PROCESS OF TEACHING HOW TO BE AND HOW TO KNOW

TATIANA CHAGAS CARNEIRO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário São Camilo (2007); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU (2012); Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Município de São Paulo.

RESUMO

Esse estudo teve como finalidade investigar a real importância da participação da família no processo de ensino do ser e do saber. A partir da daí, promoveu-se uma reflexão sobre o papel e as responsabilidades das instituições de ensino no processo de ensino aprendizagem na sociedade contemporânea, chamando atenção especial para a participação da família nesse sistema. Através da pesquisa bibliográfica, avaliou se dentre todos os conflitos enfrentados pelas instituições escolares nos dias de hoje, a ausência familiar seria um dos maiores obstáculos da educação. Para desenvolver este estudo buscou-se conhecer a história da educação no Brasil, as definições de educação e o entendimento do processo de ensino aprendizagem refletindo a importância da participação da família. Em seguida, uma definição sobre os tipos de educação reforçou o entendimento de que as relações familiares e sociais influenciam o desenvolvimento dos indivíduos. Ao final da pesquisa, inferiu-se que a interferência da família é indispensável no processo de ensino aprendizagem, pois as características sociais são herança da educação familiar, uma vez que ela é a base para a construção de uma sociedade. Então, propôs-se um novo rumo para a escola ultrapassar o tradicionalismo e se adaptar às mudanças da sociedade chegando à reflexão de um novo paradigma contemporâneo em que escola e família não podem continuar separadas e que a escola é, atualmente, a grande responsável por estudar meios e métodos para essa aproximação.

Palavras chaves: Família; Escola; Interação.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the real importance of family participation in the process of teaching and learning. From there, it promoted a reflection on the role and responsibilities of educational institutions in the teaching-learning process in contemporary society, drawing special attention to the participation of the family in this system. Through bibliographical research, it assessed whether, among all the conflicts faced by school institutions today, family absence is one of the greatest obstacles to education. To develop this study, we sought to learn about the history of education in Brazil, the definitions of education and the understanding of the teaching-learning process, reflecting the importance of family participation. Next, a definition of the types of education reinforced the understanding that family and social relationships influence the development of individuals. At the end of the research, it was inferred that family interference is indispensable in the teaching-learning process, as social characteristics are inherited from family upbringing, since it is the basis for building a society. A new direction was then proposed for the school to move beyond traditionalism and adapt to changes in society, arriving at the reflection of a new contemporary paradigm in which school and family can no longer be separated and that the school is currently largely responsible for studying means and methods for this rapprochement.

Keywords: Family; School; Interaction.

INTRODUÇÃO

A busca de uma harmonia entre família e escola deve fazer parte de qualquer trabalho educativo que tem como foco a formação de um indivíduo autônomo. Essa harmonia entre escola e família baseia-se na divisão do trabalho de educação de crianças, jovens e adultos, envolvendo expectativas recíprocas. Tradicionalmente, a família tem sido apontada como parte fundamental do sucesso ou fracasso escolar.

Esse estudo considera em primeiro lugar que o ser humano aprende o tempo todo, nos mais diversos interesses que a vida lhe apresenta, o papel da família é essencial, pois é ela que determina, desde cedo, o que seus filhos precisam aprender, quais são instituições que devem frequentar, o que é necessário saberem para tomarem as decisões que os beneficiem no futuro.

Em segundo plano, mas não o menos importante, é considerado que às mudanças na sociedade contemporânea, que introduziu a mulher no mercado, dificultou o trabalho de acompanhar as atividades escolares do filho: auxílio na realização das tarefas e trabalhos, tomada de conteúdo para provas e exames, mas não impedem que a família exerça o papel de autoridade responsável por estabelecer os limites que fortalecem a autoconfiança do filho e sua capacidade de discernimento

do certo e errado e que a escola, através do PPP, deve criar novas dinâmicas que atraiam e incitem a participação familiar no contexto educativo formal necessário para amenizar os conflitos inerentes ao afastamento familiar da educação escolar.

Qual seria a real importância da participação da família no processo de ensino do ser e do saber? Tentando esclarecer essa questão, buscou-se compreender um pouco da história da educação no Brasil, os papéis da escola e da família no processo de aprendizagem e na construção da identidade pessoal do aluno.

O incentivo a escolha do tema se deu pela observação do contexto atual de alunos de escolas particulares e públicas brasileiras onde a repulsa pela arte de pensar, baixa autoestima, dificuldade de interação social e falta de projetos de vida intrigam pais, professores, gestores escolares e todos os que desejam conhecer mais da personalidade humana e elevar a qualidade da educação nas escolas.

Sem muitos estudos, é possível observar em famílias das mais diversas classes sociais que as mães que acompanham o aprendizado e o rendimento escolar do filho, que organizam seus horários de estudo, verificam o dever de casa, conhecem os professores e frequentam as reuniões escolares sempre que possível, reclamam menos do desempenho da escola em educar seus filhos. É possível constatar, também, que os filhos desses pais absorvem o conteúdo com mais facilidade, administram melhor seu tempo, articulam sua aprendizagem e interagem socialmente com mais sucesso ou menos conflitos.

É possível observar, também, que as escolas que ainda não exercitam o planejamento participativo e democrático da comunidade escolar têm grandes problemas com a ausência familiar no cotidiano dos filhos. Diante deste fato, percebe-se que a figura do diretor escolar tem grande responsabilidade pelo isolamento familiar na educação. Percebe-se, que, no dia a dia dessas instituições escolares, algumas questões fundamentais para o processo de ensino aprendizagem são negligenciadas, dentre elas, a afetividade, que se materializa na relação com o outro e consigo mesmo e que é influenciada pela relação no dia a dia, pelo diálogo que atende e envolve todos os problemas e dificuldades no campo profissional, econômico, social e humano.

Parece que a grande necessidade de pais e escolas manterem um diálogo próximo e profundo pode ser a causa de problemas que atravancam o dia a dia da educação, uma vez que, reconhecer ideias e sugestões, pesquisar, buscar, refletir e trocar experiências sobre os problemas é o modo mais fácil de encontrar soluções para estes e torná-los significativos para todos. Diante dessa deficiência facilmente observada, investigar as representações sociais relacionadas à qualidade do ensino aprendizagem partilhadas pelas duas principais instituições de ensino – família e escola - poderá estreitar seus laços para o bem da aprendizagem: o domínio das habilidades, o desenvolvimento das competências e o desenvolvimento afetivo e cognitivo.

O objetivo maior desse estudo está em investigar o papel e as responsabilidades das instituições de ensino no processo de ensino aprendizagem na sociedade contemporânea, chamando atenção especial para a participação da família na aquisição do saber e do ser. Ao término dessa

pesquisa pretende-se esclarecer que apesar das dificuldades em se educar numa sociedade em constante transformação, há sempre um atalho a ser tomado para que a aprendizagem e o desenvolvimento das competências necessárias para a articulação social não fiquem comprometidas. Especificamente, pretende-se identificar as possíveis causas da ausência dos responsáveis diretos no acompanhamento da aprendizagem e atitudes dos filhos. Investigar estratégias para aproximar a família da escola e repensar uma nova forma de educação que envolva a escola e a família.

Através da pesquisa qualitativa baseada na literatura de estudiosos da área, avaliou se dentre todos os conflitos enfrentados pelas instituições escolares no processo educacional nos dias de hoje, a ausência ou negligência dos responsáveis diretos pelos filhos no dia a dia escolar seria um dos maiores obstáculos da educação.

Com o objetivo de identificar quais estratégias pais e educadores poderão adotar para otimizar sua parceria e elevar a qualidade do ensino aprendizagem de modo a evitar que crianças e jovens se comportem de forma alienada no processo de ensino aprendizagem, este trabalho terá fins exploratórios amparados pelas literaturas de diversos estudiosos da área.

Em suma, acredita-se que com a compreensão aprofundada do relacionamento e comunicação entre a instituição escolar e os responsáveis pelos educandos, levantar-se-ão sugestões para esmerar essa parceria e desenvolver nas estudantes qualidades pessoais, os pilares da educação, que são indispensáveis para a era da informação na qual vivemos.

A IMPORTÂNCIA DO LIMITE E A RECONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Já existem estudos comprovando que quando a família participa, interage com a escola, envolve-se com as atividades escolares, o rendimento escolar do educando é mais satisfatório. Por exemplo, um estudo feito por Coleman percebeu que:

> ...a escola exerce pouca influência no desenvolvimento da criança que possa ser considerada independente de seu contexto social maior. Nestes, estão incluídos os pais, como a sociedade na qual a criança cresce (1966, p.325).

A instituição escolar contemporânea tem que se preparar para enfrentar os desafios que o mundo exterior está proporcionando no meio familiar, essa situação acaba gerando uma série de sentimentos conflitantes, não só entre pais e filhos, mas também entre os próprios pais e a escola.

A saída da mãe para o mercado de trabalho, que é a figura central na educação dos seus filhos, é um dos fatores que tem abalado essas estruturas. As relações de amor, confiança, segurança, relacionamento social são construídos no decorrer do cotidiano, em um determinado tempo histórico e um delimitado espaço físico. A mãe trabalha e possui grandes responsabilidades, muitas vezes não dispõe do tempo necessário para estabelecer uma relação com seu filho e educá-lo.

Embora haja inúmeros motivos para pais e responsáveis não participarem da vida escolar de seus filhos, Itiba (2002, p.36) e Steinberg (2005, p.52) destacaram alguns deles. A saída de casa para o trabalho seria o principal deles e o mais fácil de ser constatado. Em consequência a falta de tempo, a não participação aprofunda-se de tal forma que eles passam a colocar em segundo plano a vida dos filhos, o que aqui inclui-se as atividades escolares. Itiba (2002, p.36), quanto às questões do trabalho, assegura que tem mudado de forma significativa, mas que “a velha divisão de papéis insiste em se manter: o pai trabalha e por isso não precisa participar da educação das crianças... mesmo que a mãe trabalhe fora”. Nesse conflito familiar, a criança, o adolescente, o jovem estudante aproveita a situação para ficar cada vez mais distante dos estudos.

Segundo Steinberg (2005, p.52), os pais que não participam da vida dos filhos é porque não sabem como fazê-lo. Muitas vezes, desconhecem o nome do professor da escola, ou o nome de seus amigos, ou que matérias estão estudando em determinado período. A simples falta dessas informações corriqueiras, que deveriam fazer parte da rotina familiar, pode prejudicar todo o processo de ensino. E mesmo assim, muitos pais ainda delegam à escola a responsabilidade pela formação ética e moral de seus filhos. A impressão é que não é excesso de confiança nos professores e profissionais escolares, mas negligência explícita de suas responsabilidades. Isso se confirma pelas palavras de Di Santo (2006), em seu artigo Família e Escola: “uma relação de ajuda relata que atualmente, a família tem passado para a escola a responsabilidade de instruir e educar seus filhos inserindo-os na sociedade. ”

Diante disso, vê-se nas escolas a necessidade de um trabalho diferenciado, maior necessidade de atenção, regras e afeto pela carência dos alunos diante da perda de referências e de valores implicadas pela distância familiar. Essa ausência de referências e valores muitas vezes vem intrincada na falta de limites, cujo verdadeiro significado vem motivando e intrigando muitos pensadores e críticos em educação sobre o seu verdadeiro conceito e suas transformações no decorrer dos tempos.

Segundo Paulo Freire (2000, p.29) falta de limites é derivado de um comportamento compassivo dos responsáveis sobre a educação do filho que se deduz numa afronta para a sociedade. Com suas palavras: “A mim me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a tirania da liberdade em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face da autoridade complacente dos pais que se pensam ainda campeões da liberdade (PAULO FREIRE, 2000, p. 29). ”

Segundo Piaget, entende-se que a questão dos limites está relacionada ao desenvolvimento da moralidade na criança, sendo que este depende das relações sociais vivenciadas pela criança.

> As relações de respeito unilateral e de coação, que se estabelecem espontaneamente entre o adulto e a criança, contribuem para a constituição de um primeiro tipo de controle lógico e moral. Do ponto de vista intelectual, o respeito que a criança tem pelo adulto tem por efeito provocar o aparecimento de uma concepção anunciadora da noção de verdade: o pensamento deixa de

> afirmar simplesmente o que lhe agrada para se conformar com a opinião do ambiente (PIAGET 1994, p. 298).

Com base nesta afirmação vê-se que a questão dos limites deve ser entendida como um processo de construção na criança, processo este que, nada mais é senão o desenvolvimento moral da criança. Para o autor, o desenvolvimento moral depende das relações sociais que a criança estabelece.

Sabendo das constantes mudanças na nossa sociedade, para sobreviver nela, há de se ter a capacidade de pensar, de refletir sobre o mundo. Por isso, a educação moral deve pretender formar futuros cidadãos capazes de enfrentar desafios e mudanças na sociedade de forma ética e consciente. A imposição de limites bem estabelecidos pela família, apoiam a escola na formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar e relacionar-se moralmente, primeiro dentro da escola e depois no mundo.

Mas afinal, o que são limites? Segundo o dicionário Aurélio, limite significa: a) linha de demarcação; b) divisa, fronteira; c) extremo, fim; d) ponto que não se deve ultrapassar. De algumas gerações para cá, verifica-se uma mudança radical e significativa na posição dos pais quanto à colocação dos limites e das regras disciplinares em seus filhos. Isso porque o excesso de razão tem feito com que os pais não corrijam seus filhos com convicção. Estudos trazem em suas teorias o trauma da correção, afirmando que ela, em muitos casos, pode impedir o desenvolvimento da independência da criança, tornando-a insegura. Não diria que é por isso, mas pela falta de informação e formação dos familiares que muitos deles passam a questionar sobre o momento certo para corrigir seus filhos e aplicar as regras. Então, pergunta-se quem, hoje, poderá transformar as crianças em verdadeiros vencedores? Quem são os heróis e exemplos dessas crianças, que clamam por socorro quando maltratam um colega ou cometem pequenas infrações. Muitas vezes, elas só estão refletindo as ações que testemunharam dos adultos que, naturalmente, cometem atrocidades morais às vistas de qualquer um.

Na crônica os netos de Lennon, o autor Walcyr Carrasco fala das crianças que não conhecem a palavra não e relaciona isso com a problemática de comportamentos inadequados na sociedade. Dizer não é tão importante quanto alimentar, pois ele ensina que nem sempre o mundo lhe dirá um sim, evitando frustrações. A criança que aprende a receber um não também o dirá às drogas, ao álcool, ao sexo prematuro; dirá não aos pequenos furtos, à desonestidade, à falta de respeito, à mentira. Dirá não a tudo que tentar substituir a família.

Carrasco, na verdade, fez uma crítica a postura familiar que, em muitos casos, não sabe educar e estabelecer limites aos filhos. O comportamento desses pais pode ser fruto da época em que a principal regra era quebras as regras por causa da ditadura militar. O não que era para ser dito ao autoritarismo militar, passou a ser dito aos pais. Ganharam-se algumas coisas, muitas se perderam e outras se transformaram: a inversão do respeito e valores.

Essa inadequação na educação também compromete todo o processo de ensino aprendizagem nas escolas. Estudos atuais revelam que para a escola dar conta do ofício de instruir e educar é necessário que ela aprenda a trabalhar essas questões comportamentais concomitante a outras relacionadas ao aprendizado dos conteúdos que supram a ausência do papel da família, mas não nunca conseguirão substituí-las.

Porém, o conflito se agrava quando a escola, mesmo após ter tentado novas metodologias de trabalho, projetos interdisciplinares, avaliação participativa, entre outros, não consegue persuadir o aluno a aprender e se desenvolver no ambiente escolar. Aí, ocorre que muitos desses pais, por problema já citados, que delegaram a responsabilidades para a escola, não aceitam quando essa mesma escola exerce o papel que deveria ser deles. Em outras palavras:

> Os pais não têm condições emocionais de suportar sua parcela de responsabilidade, ou culpa, pelo mal rendimento escolar, ou algum transtorno de conduta do filho, farão de tudo para encontrar argumentos e pinçar fatos a fim de imputar aos professores que reprovaram, ou a escola a total responsabilidade pelo fracasso do filho (ZIMERMAN, appud BOSSOLS 2003, p. 14)

Diante do despreparo para enfrentar os inúmeros conflitos na educação de crianças e jovens, a escola também se sente frustrada por parecer incompetente aos olhos da sociedade. Logo, percebe-se a primordialidade mútua entre essas duas instituições e a necessidade de um estreitamento de suas relações em busca de uma qualificação com mais qualidade, evitando uma confusa transferência de responsabilidades.

Por tudo isso é que atualmente estudos reforçam a necessidade de uma parceria entre família e escola, que embora apresentem valores e objetivos próprios no que se refere à educação, uma necessita da outra e quanto maior for à diferença maior será a necessidade de relaciona-se. Uma educação em consonância é peça fundamental para o pleno desenvolvimento do indivíduo.

Outros estudos acentuam que a obrigação de estreitar laços deve partir da escola, que é o senso crítico. Assim, o primeiro passo para desenvolver um bom trabalho, seria conhecer profundamente o aluno e sua família. Para isso, vale ressaltar que é necessário que a escola abra a suas portas as famílias e que garanta sua permanência. Nesse sentido, Bertrand (1999, p.29) afirma que as reflexões avançam hoje, para identificação de características que influenciam as diferentes práticas de cidadania pelo mundo a fora. Há inúmeras estratégias para a construção de uma sociedade democrática e humanizada. Assim, a escola deve sempre envolver a família dos educandos em atividades escolares. Não para falar dos problemas que envolvem a família atualmente, mas para ouvi-los e tentar engajá-los em algum movimento realizado pela escola.

FAMÍLIA-ESCOLA - CONSTRUINDO UMA RELAÇÃO

Como parte integrante das instâncias colegiadas da escola representadas nas tomadas de decisão por: Conselho de escola, Conselho de classe, Grêmio estudantil e Associação de pais e mestres, a família nem sempre tem participado de forma efetiva de tais instâncias, ora por conta da falta de motivação por parte da escola, ora por desconhecerem a real importância desta contribuição. É possível ver que tal atuação tem sido realizada em caráter burocrático, em cumprimento de normas da fiscalização, como bem apontou Veiga (2003).

Resultado do crescimento da comunidade e ao mesmo tempo instrumento em favor da escola, o Projeto Político Pedagógico apresenta desafios atuais, ao passo que abarca questões sociais significativas. Neste contexto, a figura da família, como representante legítimo do cenário social no qual a escola está inserida, digna de ser ouvida e convidada às questões que a escola deve deliberar em benefício da coletividade, incluindo também as perspectivas pedagógicas.

Incorporar a família no processo de elaboração e também de execução do Projeto Político Pedagógico demanda compromisso social, o que significa romper com aquela concepção ingênua da escola como mera agência de transmissão de saberes historicamente acumulado.

Julgar a importância de um planejamento pedagógico norteado pela construção coletiva, há que se considerar a participação de forma efetiva da família enquanto instituição neste processo. Uma escola que não promove essa integração ou não ouve aos anseios da família não pode dizer-se democrática, atual e tão pouco garantir-se eficiente. Ao ignorar a realidade da comunidade intra e extraescolar e vedar a sua participação, a escola reforça seu papel como veículo de promoção da exclusão social, ao passo que desconsidera o cenário político, histórico e social sob o qual se dá a prática pedagógica.

Considera-se aqui como participação efetiva da família na escola não apenas a frequência em reuniões de pais e mestres ou o auxílio em atividades extraclasse (lição de casa), mas também, a oportunidade de discutir questões de ordem político-pedagógica que estruturam e fundamentam o Projeto Político Pedagógico na busca pela qualidade da educação oferecida e exercício da cidadania por meio da participação nas tomadas de decisão da instituição.

Não se pode deixar de esclarecer que envolver a família em questões político-pedagógicas, não significa isentar a escola de seu papel, transferir suas responsabilidades ou decretar a sua ineficiência diante de sua própria função - mas deixar de gestar uma prática autoritária, antiquada, antidemocrática para garantir à família a liberdade de exercer a liberdade popular em seu sentido pleno.

Por isso, se a escola iniciar seus trabalhos pela compreensão da realidade da comunidade, depois partir para a intervenção e transformação do contexto que se pretende alterar, é inconcebível um Projeto Político Pedagógico escolar sem a família como parte significativa no conjunto de deliberações e sem a adoção de um plano eficiente de gestão com base na democracia. É necessário que a escola seja capaz de incorporar e considerar as pluralidades em nível da participação dos colegiados como um valioso instrumento para se pensar como instituição.

Para que haja uma construção de conhecimento positiva, faz-se necessário o envolvimento de pais, família e escola. Não se discute o fato de que a relação pais-filhos e professores-alunos deva ser envolvida por laços de afetividade para se alcançar os objetivos almejados. Mas, também, a relação família-escola e vice-versa só se efetiva quando a afetividade for inerente nesse convívio.

Diante desse fato, faz-se necessário refletirmos mais uma vez sobre o significado da afetividade segundo Ferreira:

> Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre dá impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza (1999, p.62)

Isso explica por que, muitas vezes, parece que as relações entre escola-família, professor-aluno, família-filho são cheias de conflitos e desentendimentos. A questão da afetividade está diretamente ligada à convivência, com o quanto um se importa com o outro. É o cuidado diário que leva a afetividade, que é uma mescla de sentimentos contraditórios.

Hoje, fala-se muito em relações interpessoais, que nada mais é do que conhecer-se a si próprio e consequentemente ao outro. Porém, os conflitos envolvendo diferenças de opinião aumentam drasticamente. Portanto, é preciso um olhar atento aos processos de mudanças dentro da família e dentro da escola, pois isso trará a maturidade necessária ao convício desses dois grupos e o desenvolvimento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os diferentes conflitos gerados pelas rápidas alterações estruturais na sociedade contemporânea, o choque social entre as instituições de ensino Família e Escola merecem atenção particular. Em especial, o papel da família no contexto escolar e a real importância de sua participação no processo de ensino do ser e do saber.

A carência de valores humanos, a perda da autoridade materna e paterna, do desequilíbrio dos limites e ausência do diálogo reflexivo no seio familiar há muito estabelecidos trouxe à sociedade contemporânea a necessidade de reestruturação e cabe a escola, que precisa livrar-se do tradicionalismo (ultrapassada), a compreensão de que algumas mudanças são necessárias e inexoráveis.

A crise na educação brasileira não é de hoje, pois ao que se deduz de sua história, vários fatores influenciaram a evolução do direito à educação que, até pouco tempo, pertencia somente aos que detinham poder político ou econômico, e marginalizava grande parcela da população. Atualmente, no país há estrutura para atender à demanda, porém com qualidade inferior ao aceitável. Por isso, o estudo sobre a distinção dos tipos de educação (formal, não-formal e informal), onde ela se processa e quem são os responsáveis pelo seu desenvolvimento agregado aos estudos do

processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento humano foi permitido assimilar que educação é um termo tão abrangente e complexo a ponto de ser tratado como obrigação social.

A partir de uma sucinta definição de família no contexto histórico e contemporâneo, os destaques foram às implicações de seu distanciamento no cotidiano escolar do filho. Esse assunto foi contemplado a partir do entendimento do complexo desenvolvimento humano e do processo de ensino aprendizagem. Daí, percebeu-se que em muitas famílias não há discernimento do quanto sua falta faz mal ao desenvolvimento cognitivo e emocional do indivíduo. O correto seria dizer que se lhes falta tempo, o diálogo articulador do pensamento reflexivo, que é a melhor maneira de pensar, pois ele abrange um estado de dúvida que pode ser definido como repertório de ação, seria o melhor atalho para desfazer esse entrave. Cabe aqui dizer que a família é a base para a construção de uma sociedade, mas que as características sociais são herança da educação familiar. Eleva-se, assim, ao nível máximo de importância a participação familiar no processo de ensino aprendizagem.

Por ser tratar de um estudo sobre questões humanas, sabe-se que há muito ainda a ser desvendado, no entanto, ao final desse estudo, cujo mote era refletir a real importância da família na construção do ser e do saber, chegou-se à reflexão sobre o novo paradigma contemporâneo: não há como Escola e família continuarem tão separadas. Elas precisam estabelecer e definir condições e propósitos, fazer brotar a semente para colher os bons frutos do sucesso do indivíduo como cidadão em todos os seus aspectos, níveis e momentos, tornando-os adultos críticos, autônomos, reflexivos, conscientes e construtores de um mundo mais humano e feliz.

Diante disso, não bastante fosse à complexidade da educação, elevou-se a multiplicidade do papel da escola contemporânea que precisa ultrapassar o mero dever do ensinar e orientar o aluno a, também, conduzir e orientar a família sempre e quando for necessário. Por essa razão, chamou-se a atenção da escola para construir uma nova educação aceitando que algumas coisas mudaram e não voltam mais e que o PPP pode ser um grande aliado desde que haja uma gestão democrática e participativa esmerando no maior desafio escolar de todos os tempos: escrever um novo capítulo na história da educação brasileira que ainda está estagnada na oferta e demanda como sinônimos de qualidade.

REFERÊNCIAS

BERTRAND, L.A. (org). Cidadania e Educação: Rumo a uma prática significativa, Papirus, 1999.

BRANDÃO, C. Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Abril Cultura.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente/Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. – Brasilia: MEC, ACS, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

DELORS, Jacques (1999). Os quatros pilares da educação - um tesouro a descobrir.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar, 1999.

LUCENA, Carlos. História, Trabalho e Educação: possibilidades e perspectivas para a investigação no Histedbr. - Universidade Federal de Uberlândia.

PIAGET, Jean. O Juízo Moral da Criança (1997) Editora São Paulo.

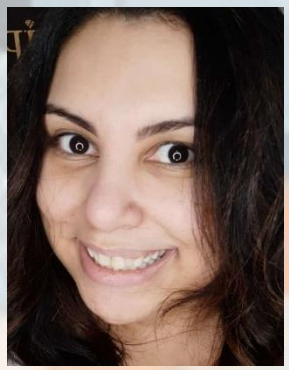
TIBA, Içami. Disciplina, limite na medida certa. - 1ª Edição. São Paulo: Editora Gente, 1996

_____. Quem ama, educa – São Paulo: Editora Gente,2002.

STEINBERG, Laurence. 10 princípios básicos para educar seus filhos**.** 1ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

VEIGA, Alencastro. (Org.) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

ZIMERMAN, David Epelbaum. A psicanálise e a Escola. In: BASSOLS, Ana Margareth S. at AL (org). Saúde mental na Escola: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre.



BENEFÍCIOS E DESAFIOS: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BENEFITS AND CHALLENGES: INCLUSIVE EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

TATIANA ZACARIAS BARROS
Graduação em Pedagogia pela Faculdade das Américas (2015); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo desde 2016

RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre o direito do ato de aprender, especialmente no que tange ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) na Educação Infantil. A escolha do tema deve-se a experiência enquanto professora que releva a necessidade de formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil em lidar com crianças com necessidades educativas especiais para garantir-lhes a efetiva aprendizagem significativa. Metodologicamente, trata-se de pesquisa de natureza bibliográfica, cujas fontes têm origem sobretudo em artigos disponíveis no *Google Scholar*. Dentre os autores que fundamentam este artigo, destacam-se Piaget (1990), Xavier (2002), Mantoan (2005), entre outros. Os resultados apontaram que a inclusão de meninas e meninos com necessidades educativas especiais já na Educação Infantil pode constituir realidade em nosso país. Para tanto, faz-se imprescindível formação docente, com recursos e estruturas que supram necessidades educacionais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Infantil; Necessidades Educativas Especiais (NEE).

ABSTRACT

This article seeks to reflect on the right to learn, especially regarding the process of including students with special educational needs (SEN) in Early Childhood Education. The choice of the theme is due to my experience as a teacher, which highlights the need for ongoing training for professionals working in Early Childhood Education in dealing with children with special educational needs to ensure that

they effectively learn meaningfully. Methodologically, this is a bibliographical research, whose sources come mainly from articles available on Google Scholar. Among the authors who support this article, Piaget (1990), Xavier (2002), Mantoan (2005), among others, stand out. The results indicated that the inclusion of girls and boys with special educational needs in Early Childhood Education can be a reality in our country. To this end, teacher training is essential, with resources and structures that meet educational needs.

Keywords: Inclusive Education; Early Childhood Education; Special Educational Needs (SEN).

INTRODUÇÃO

O direito à educação é garantido pela Constituição Federal (1988) e, portanto, deve ser assegurado a todos, independentemente de suas condições físicas, mentais ou sociais. A inclusão não se limita apenas à matrícula de meninos e meninas em turmas regulares, ela envolve a criação de um ambiente que respeite e valorize as diferenças, promovendo a equidade e o desenvolvimento integral das crianças. Partindo desses pressupostos, busca-se com este artigo uma reflexão acerca do processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) já no contexto da educação infantil.

No Brasil, além da Constituição Federal (1988), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelece diretrizes para garantir que meninas e meninos tenham acesso à educação de qualidade. Essa política enfatiza a importância da formação dos profissionais da educação para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforça o compromisso do Estado em garantir os direitos às pessoas com deficiência, incluindo o acesso à educação regular.

No entanto, sabe-se que o formal encontra obstáculos até se tornar real. Conforme Mantoan (2005), a Escola Inclusiva, objetivando a igualdade para todos é um desafio que provoca e rever algumas questões, que abrangem desde a estrutura até o pedagógico.

As Instituições Escolares de Educação Infantil devem oferecer vagas e matricular a todos os alunos, criando um atendimento satisfatório, assegurando-lhes condições necessárias para a permanência e aprendizagem aos educandos com necessidades educacionais especiais.

O presente artigo tem como foco a presença dos alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais) nas escolas de Educação Infantil, uma realidade em que a instituição não pode mais ficar omissa, tendo em vista assegurar o que diz a LDB Nº 9.394/96 que todos tenham direito a educação e assim possam avançar de maneira significativa independente de suas particularidades. Tal pesquisa busca também impulsionar uma reflexão acerca da importância de ratificar a igualdade, que é de todos independentes de se ter alguma diferença ou não, todos têm o

direito de ir e vir, direito à saúde, e à educação. A escolha pelo tema deu-se pela necessidade de contribuir para que a legislação vigente seja cumprida.

Compreendendo-se a inexistência de turma homogênea no que diz respeito à aprendizagem, e em quaisquer sentidos, o conhecimento das especificidades de cada aluno é importante para a inserção no sistema regular de ensino e a reestruturação das condições de trabalho e organização da estrutura escolar, facilitando a realização de uma educação inclusiva, tal qual será exposto neste artigo. Nessa perspectiva, justifica-se, portanto, a motivação que propiciou esta pesquisa, uma vez que há a necessidade de se respeitar as particularidades de cada ser.

Pode-se sublinhar com Xavier (2002) que trabalhar a temática inclusão, requer dos profissionais desafios e mudança de postura, no tocante a um trabalho em sua totalidade, que reconheça o ser humano com potencialidades, o que se torna urgente um novo olhar sobre “inclusão” e ainda formações acerca deste, em vista de detectar o que se pode fazer para melhorar a educação. Em outros termos, a inclusão de crianças com NEE no contexto da Educação Infantil envolve aspectos pedagógicos, sociais, emocionais e éticos.

Assim, norteia-se a proposta desse trabalho propor uma educação que atenda as especificidades dos educandos, oportunizando a todos o direito de aprender, considerando cada ser humano, um ser com diferenças. Vale destacar a importância da reconstrução ideológica com o intuito de melhorias no processo educativo retificando paradigmas e conceitos com sistema educacional. É considerada escola inclusiva aquela que dá condições de permanência e aprendizagem para todos os educandos, incluindo aqueles que apresentam NEE.

No que se refere ao procedimento metodológico, o presente artigo é uma revisão da literatura, portanto pesquisa bibliográfica, referindo-se a uma revisão extensiva da literatura que a pesquisadora passará a conhecer segundo o que escreveu, o que já foi publicado, quais dúvidas sobre o tema, quais os aspectos abordados. A pesquisa bibliográfica se desenvolve a partir da resolução de um problema, através de referenciais teóricos encontrados em livros, revistas especializadas, escritas ou eletrônicas, artigos entre outros, com o propósito de analisar e buscar contribuições a respeito de um determinado assunto escolhido pelo pesquisador.

Logo, buscou-se conhecer, analisar e compreender as principais contribuições teóricas existentes na literatura a respeito da importância do ato de incluir e dar condições para que todo o educando, desde a educação infantil, tenha uma aprendizagem efetiva, tal qual preconiza a legislação vigente.

BENEFÍCIOS, DESAFIOS E PRÁTICAS VOLTADAS À INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é um período crucial no desenvolvimento das crianças, abrangendo desde o nascimento até os seis anos de idade. Durante essa fase, meninos e meninas recebem cuidados básicos, bem como têm a oportunidade de aprender e desenvolver habilidades que serão fundamentais ao longo de suas vidas. Portanto, trata-se de um espaço onde o cuidado e o aprendizado se entrelaçam, criando um ambiente propício para o crescimento integral do ser.

A nosso juízo, o aprendizado é um critério indispensável à efetiva inclusão, o desenvolvimento dos alunos com NEE mediante o processo de aprendizagem deve ser compreendido e praticado pelos professores.

No contexto da educação infantil, os estudantes podem exercitar a aprendizagem enquanto processo causado por várias situações, como mudanças de comportamento e através de experiências construídas por fatores ambientais, relacionais e emocionais.

Aprende-se de várias maneiras: através do próprio raciocínio, da observação direta, do hábito de estudo ou simplesmente por conviver com os demais. De uma maneira ou de outra, o ser humano está permanentemente aprendendo. Aprender resulta na interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. Nesse enfoque, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente.

Piaget (1990, p.12) afirma que:

> É uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, na medida em que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziriam a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio.

O ato de aprender é uma atividade ativa e contínua. Ele não se limita à simples avaliação de informações; envolve a capacidade do indivíduo de relacionar novos conhecimentos com experiências prévias, refletindo sobre elas e aplicando-as em contextos variados. Essa interação entre o novo e o já conhecido é fundamental para a construção do conhecimento. Nesse sentido, a relação entre o sujeito e a aprendizagem é intrínseca. Cada indivíduo traz consigo um conjunto único de experiências, habilidades e perspectivas que influenciam sua forma de aprender. Essa inerência sugere que a aprendizagem é personalizada; o que funciona para uma pessoa pode não ser eficaz para outra. Portanto, considerar as particularidades do sujeito é crucial para promover um ambiente educacional inclusivo e eficaz.

Conforme Piaget (1990), as “recônditas possibilidades de evolução” mencionadas no excerto referem-se ao potencial ilimitado que cada indivíduo possui para crescer intelectualmente e

emocionalmente através da aprendizagem. Esse crescimento pode ocorrer em diversas dimensões: cognitiva, social, emocional e até mesmo ética. À medida que os indivíduos aprendem, eles adquirem conhecimento e desenvolvem habilidades críticas como pensamento crítico, resolução de problemas e empatia.

A aprendizagem também está intimamente ligada à construção do mundo que cerca o sujeito, desde a criança inserida na educação infantil. Ao aprender, os indivíduos assimilam informações e também moldam suas percepções sobre a realidade e influenciam seu ambiente social e cultural. Isso implica que a educação tenha um papel transformador na sociedade, pois indivíduos bem formados são mais propensos a participar na construção de comunidades mais justas e equitativas.

É mister mencionar que no campo da vida e da educação, a aprendizagem tem como objetivo ajudar a desenvolver a capacidade do indivíduo, tornando-o apto a exercer uma relação pessoal com a sociedade de modo geral. Já na educação infantil é um processo sistemático, intencional e organizado, complexo, dinâmico e evolutivo.

Vale sublinhar também que a inclusão de alunos com NEE na educação infantil traz diversos benefícios tanto para os alunos com necessidades especiais quanto para seus colegas. A convivência entre crianças com diferentes habilidades promove empatia, respeito e solidariedade. As crianças aprendem desde cedo a valorizar as diferenças, princípio democrático.

Além disso, a presença de alunos com NEE enriquece o ambiente escolar, pois estimula práticas pedagógicas diferenciadas que atendem às diversas formas de aprender. Desse modo, a inclusão prepara todas as crianças para viver em uma sociedade plural e diversa, onde encontrarão pessoas com diferentes características e necessidades.

Apesar dos avanços nas políticas públicas, ainda existem desafios inovadores na melhoria eficaz da inclusão na educação infantil. Conforme Noronha (2017) e Rocha (2017), muitos educadores relatam falta de preparação para lidar com as especificidades dos alunos com NEE. É fundamental que as instituições formadoras ofereçam capacitação adequada.

Segundo Rodrigues (2022, p. 113):

> Falar de formação de professores para a Educação Inclusiva exige compromisso e engajamento para buscar compreender cada vez o melhor para a população das pessoas com deficiência, as quais precisam tanto de um olhar diferenciado, além do olhar comum. O docente sem formação tem dificuldades em compreender os princípios da inclusão, sua importância e, por isso, não promove práticas de acolhimento de todos seus alunos, considerando as particularidades de cada um. Dessa maneira, o atendimento acontece de acordo com o senso comum, sem a fundamentação epistemológica necessária para a atuação com as crianças público da Educação Especial. A Educação Infantil é o primeiro espaço de escolarização que criança

> frequenta e é nessa fase da educação que ocorrem as observações iniciais do comportamento da criança ou condição que caracteriza um quadro de deficiência. Esse processo necessita de uma atenção cuidadosa e confere uma grande responsabilidade aos docentes da Educação Infantil, daí a necessidade dessa formação, desse trabalho, pois esse olhar não deve ser enviesado pela concepção clínica da deficiência.

Portanto, verificou-se com Rodrigues (2022) que a falta de formação específica dos docentes pode ser um obstáculo significativo para a implementação o princípio da inclusão nas salas de aula. A autora destaca as dificuldades enfrentadas por professores sem formação adequada em compreender os princípios da inclusão e sua importância, resultando na ausência de práticas capazes de acolher todos os alunos. Para promover uma educação inclusiva, é essencial que os docentes compreendam os conceitos fundamentais relacionados à diversidade e à inclusão. Isso inclui o reconhecimento das diferentes necessidades dos alunos, como aquelas relacionadas a deficiências físicas ou mentais, dificuldades de aprendizagem e contextos socioeconômicos variados. Sem essa compreensão, os professores não podem estar preparados para adaptar suas metodologias de ensino ou criar um ambiente que favoreça a participação ativa de todos os alunos.

Noronha (2017), Rocha (2017) e Rodrigues (2022) asseveram que a formação continuada é crucial para capacitar os docentes a lidar com a diversidade em sala de aula. Programas de formação que abordem estratégias pedagógicas inclusivas, legislação sobre educação especial e práticas de acolhimento são essenciais. Esses programas devem ser desenvolvidos com base em evidências científicas e melhores práticas reconhecidas globalmente. Quando os professores recebem essa formação, eles se tornam mais aptos a identificar as necessidades individuais dos alunos e implementar instruções adequadas. Do contrário, os professores ficam reféns do senso comum.

Os referidos autores evidenciam que um docente bem formado é capaz de promover práticas que acolhem todos os alunos, considerando suas particularidades. Isso pode incluir o uso de recursos didáticos diversificados, adaptações curriculares e metodologias ativas que incentivam a participação de todos.

Além disso, um ambiente escolar inclusivo deve fomentar o respeito à diversidade e combater preconceitos, criando uma cultura escolar onde cada aluno se sinta valorizado. Por outro lado, os docentes sem formação frequentemente enfrentam desafios significativos ao tentar atender às necessidades diversas dos alunos. Eles podem sentir-se inseguros em relação às suas habilidades pedagógicas e não saber como buscar apoio ou recursos adicionais. Essa insegurança pode levar à exclusão involuntária de alguns alunos, perpetuando desigualdades no acesso à educação.

Verificou-se também que os recursos e estruturas ainda são desafios à inclusão dos alunos na educação infantil. Muitas escolas ainda carecem de recursos materiais e humanos suficientes para atender às necessidades desses alunos, tal qual evidenciou a pesquisa de Ferreira (2016).

Tal realidade reflete, segundo a autora, uma série de desafios que precisam ser enfrentados para garantir o direito à educação para todas as crianças, independentemente de suas necessidades especiais.

Nesse sentido, a ausência de recursos pedagógicos adequados é um fator crítico. Recursos como materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas são essenciais para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Sem esses recursos, os professores podem se sentir despreparados para oferecer um ensino que atende à diversidade presente em suas salas de aula. Por exemplo, a acessibilidade é fundamental para garantir que todas as crianças possam participar plenamente das atividades escolares. Isso inclui desde rampas e banheiros adaptados até salas de aula que permitem o movimento livre e seguro dos alunos com mobilidade reduzida.

Ademais, conforme Rodrigues (2022, p.19), a efetiva inclusão requer a criação de programas sociais que visam apoiar essa população é fundamental para garantir seu acesso a serviços essenciais, como transporte adequado, educação, oportunidades de trabalho e renda, além de atendimento médico, terapêutico e psicológico.

Um dos principais obstáculos enfrentados por pessoas com deficiência é o acesso ao transporte. Muitas vezes, os sistemas de transporte público não são adaptados para atender às necessidades desse grupo, o que limita sua mobilidade e independência. Programas sociais que promovam a adaptação dos meios de transporte, como ônibus acessíveis e serviços de transporte especializados, são essenciais.

Além disso, a sensibilização da sociedade sobre a importância da inclusão no transporte pode contribuir para uma mudança cultural em relação à acessibilidade das pessoas com deficiência.

No que tange à educação, os programas sociais podem focar na capacitação de professores, na adaptação curricular e na infraestrutura escolar para garantir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Reitera-se, que a educação inclusiva beneficia os alunos com deficiência e também enriquece o ambiente escolar como um todo ao promover a diversidade. No que diz respeito ao mercado de trabalho, este frequentemente apresenta barreiras graves para pessoas com deficiência.

A discriminação e a falta de adaptações adequadas nos ambientes laborais são desafios comuns. Os programas sociais que incentivam a contratação dessas pessoas por meio de incentivos fiscais ou subsídios para empresas podem aumentar suas chances de emprego.

Além disso, iniciativas inovadoras para o empreendedorismo entre pessoas com deficiência podem fomentar sua autonomia financeira. O acesso à saúde é outro aspecto crucial da vida das pessoas com deficiência. Muitas vezes, elas enfrentam dificuldades para obter atendimento médico adequado devido à falta de profissionais capacitados ou à inexistência de dificuldades de serviços especializados.

Os programas sociais devem incluir ações externas para garantir que essas pessoas tenham acesso a cuidados médicos regulares, terapias ocupacionais e suporte psicológico. O investimento em saúde mental é especialmente importante, pois pode ajudar a lidar com os desafios emocionais decorrentes da vivência diária com uma deficiência.

Nesse sentido, estabelecer programas sociais eficazes para apoiar pessoas com deficiência é uma necessidade urgente em nossa sociedade. Esses programas não apenas promovem o acesso a serviços essenciais como transporte, educação e saúde, mas também são atrativos para uma maior inclusão social e igualdade de oportunidades. Ao investir na capacitação e adaptação dos serviços disponíveis, podemos criar um ambiente mais justo e acolhedor para todos.

No âmbito da educação infantil, para promover uma verdadeira inclusão, é necessário adotar práticas pedagógicas que considerem as particularidades dos alunos com NEE, tais como adaptação curricular. O currículo deve ser flexível o suficiente para permitir adaptações que atendam às necessidades específicas dos alunos. Segundo Ferreira (2016), há falta de propostas pedagógicas que contemplam o atendimento especializado complementar.

É importante que as instituições desenvolvam currículos flexíveis que integrem práticas inclusivas desde os primeiros anos da educação infantil. Isso pode incluir atividades lúdicas adaptadas, acompanhamento psicológico e terapias ocupacionais dentro do ambiente escolar.

Portanto, é fundamental promover atividades em grupo onde todos possam participar ativamente ajuda a desenvolver habilidades sociais e acadêmicas. E, por último, os professores precisam dispor de ferramentas tecnológicas capazes de facilitar o aprendizado e proporcionar maior autonomia aos alunos com NEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer desta pesquisa de natureza bibliográfica, pode-se entender que incluir a pessoa com necessidades especiais já na Educação Infantil é um processo que exige dedicação e compreensão ao próximo tanto por parte das instituições de ensino, como também dos professores que recebem este aluno, aceitando as diferenças que cada um possui.

Entendeu-se por Educação Inclusiva todas as crianças em um mesmo contexto escolar, voltada também para a cidadania plena, que reconhece e valoriza as diferenças, e acima de tudo, longe de preconceitos. Nesta perspectiva, faz-se necessário rever os conceitos, estudá-los, compreendê-los e colocá-los em prática, uma vez que é o principal alicerce para o desenvolvimento social das pessoas com deficiência.

Nesse aspecto, pode-se ressaltar que o desenvolvimento dos alunos com NEE mediante o processo de aprendizagem é um critério indispensável à efetiva inclusão. Em outros termos, deixar um aluno com necessidades especiais em uma sala regular e não atender as suas necessidades, não é inclusão, pois as dificuldades estão presentes e quando se passa a observá-las, o trabalho pode ser mais bem planejado e implementado.

Sabe-se que educar uma criança com necessidades especiais é uma experiência que requer muita dedicação do professor e da equipe de profissionais que atuam na escola. Para ensinar toda a turma é preciso compreender que todas as crianças podem aprender; e, é essencial que todo professor fomente uma elevada expectativa por seus alunos. Contudo, aprende-se de acordo com os métodos que são apropriados para atingir uma aprendizagem significativa. Por isso, fica evidente que a formação docente continuada desempenha papel crucial na promoção da inclusão educacional. Só assim será possível garantir uma educação verdadeiramente inclusiva para todas as crianças.

Pode-se dizer que o êxito da aprendizagem dos alunos com NEE está em explorar oportunidades, talentos e aptidões do aluno. As dificuldades, limitações e deficiências precisam ser reconhecidas para melhor serem trabalhadas, pois tratar da educação para todos é uma tarefa inacabada.

Por fim, cabe a nós como cidadãos, encarar todo esse paradigma com o comprometimento de respeitar as diferenças na igualdade de ensino para alcançarmos efetivamente a democracia.

REFERÊNCIAS

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

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996): Lei de n° 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

FERREIRA, G. S. **Políticas públicas de inclusão na educação Infantil: um estudo em creches do Município de Franca**. 2016. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**, Rosangela Gavioli Prieto: Valeria Amorim Arantes (Org.). 5. Ed. São Paulo: Summus, 2006.

_____. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. In: Nova Escola, mai/2005.

NORONHA, L.F. **Formação continuada de professores do ensino médio para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação. 2017. (Mestrado em Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus, Amazonas, 2017.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária Ltda, 1990.

ROCHA, A. B. O. **O papel do professor na educação inclusiva**. Ensaios Pedagógicos, v.7, n.2, jul/dez. 2017.

RODRIGUES, L. S. **As ações de formação continuada de professores da Educação Infantil, na perspectiva da inclusão, na rede municipal de ensino de Uberlândia de 2008 a 2020**. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

XAVIER, A. G. P. **Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva**. Integração. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília - DF, ano 14, n. 24, p. 18-21, 2002.

INCLUSÃO

INCLUSION

TATIANE APARECIDA LOPES
Graduação em Letras pelo Centro Universitário São Camilo – 2005; Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Associados Brasil – 2015; Pós-graduação em Ludopedagogia e Educação Especial e inclusão – Faculdade Associados Brasil – 2013; Pós-graduação em Formação e Profissão Docente pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana – FACITEP – 2019.

RESUMO

Quando se trata de inclusão onde envolvam crianças no processo de aprendizagem, a educação tem se mostrado necessária em relação à inserção de valores de suas vidas. Pensando nisso, e considerando o fato de a inclusão ser uma linguagem universal, desenvolvemos esse artigo que aponta para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor, e socioafetivo da criança deficiente. Uma vez tendo conhecimento da sua importância e utilidade, a inclusão e a socialização passam ser em sala de aula um instrumento auxiliar no desenvolvimento intelectual, emocional e cultural. O presente trabalho tem por objetivo apresentar a inclusão por meio de uma abordagem que visa o desenvolvimento das habilidades e dificuldades que se tem dentro de sala de aula, mostrando as dificuldades e facilidades para o educador, e também um rico instrumento que pode fazer a diferença no ensino do educando e do educador, podendo desperta o indivíduo para um mundo prazeroso e satisfatório facilitando sua socialização.

Palavras-Chave: Inclusão; Educador; Socialização.

ABSTRACT

When it comes to inclusion involving children in the learning process, education has proven to be necessary in relation to the insertion of values in their lives. With this in mind, and considering the fact that inclusion is a universal language, we developed this article that points to the cognitive, linguistic, psychomotor, and socio-affective development of disabled children. Once we are aware of its importance and usefulness, inclusion and socialization become an auxiliary instrument in the classroom for intellectual, emotional, and cultural development. This paper aims to present inclusion through an approach that aims at the development of skills and difficulties that occur within the classroom, showing the difficulties and facilities for the educator, and also a rich instrument that can make a difference in the teaching of both the student and the educator, and can awaken the individual to a pleasant and satisfactory world, facilitating their socialization.

Keywords: Inclusion; Educator; Socialization.

INTRODUÇÃO

Quando se trata de contribuições que envolvam crianças no processo de aprendizagem, a educação tem se mostrado necessária em relação à inserção de valores de suas vidas. Pensando nisso, e considerando o fato de a inclusão ser uma inserção da criança, permite a expressão de nossos pensamentos e sentimentos mais nobres, desenvolvemos essa pesquisa que aponta para a inclusão da criança. Uma vez tendo conhecimento da sua importância e utilidade, a socialização passa ser em sala de aula um instrumento auxiliar no desenvolvimento intelectual, emocional e cultural. A criança além de ser inserida no ambiente escolar e social, resgata culturas e nos ensina muito.

Afinal, o quão é importante para essa criança a socialização e a dificuldade do professor em sala de aula com tantos alunos e ainda tendo que fazer o seu papel de integrador? Portanto, valerá ao educador agregar às suas necessidades a suas práticas educacionais de forma adequada. Quanto mais conhecimento e intimidade o professor tiver com a inclusão, melhor será o aprendizado para ambos. É necessário que as práticas tenham planejamento e objetivos claros, não sendo utilizadas de maneira subjetiva, servindo apenas como recreação, mas sim como uma forma divertida de promover aprendizagens significativas, o que ajudará os professores e os alunos.

Sendo assim, ressaltamos a importância da inclusão, a inclusão é um assunto que vem sendo discutido há um tempo dentro da educação, e há educadores que a utilizam para ensinar conteúdos aos alunos de uma forma atrativa e lúdica.

Nossa hipótese é de que a inclusão pode ser utilizada como um método de ensino além do tradicional. Além de ser apropriada para crianças em seus níveis, para mostrar a realidade do mundo onde elas realmente possam participar de uma atividade coletiva sem se sentir excluída ou incapaz de realizar. Para explorar todas estas informações não precisamos de muitas palavras. Basta escutar a canção e ver como as crianças acompanham o ritmo da vida: os dedos tamborilando na carteira, os pés sapateando, a cabeça balançando, a língua estalando no céu da boca, os risos, e o cantar junto no ritmo das sensações emocionais...

O objetivo principal do presente artigo é verificar como é essa inclusão para as crianças que a necessitam, e para quem trabalha na escola, não só o educador, mas como é o relacionamento

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Borba, Barros (2018):

> Durante muitos anos, as pessoas com necessidades especiais eram mantidas à margem da sociedade e não recebiam atenção profissional especializada que atendesse suas particularidades. Hoje, embora lentamente, este quadro tem sido mudado e já existem políticas públicas de inclusão destas pessoas. (Borba, Barros, 2018. p. 2).

Carvalho (2005) relata em seu artigo sobre o desafio que as escolas tendem a ter para a adequação dessas crianças deficientes dentro da instituição, a criança para frequentar o ambiente escolar, dependendo da deficiência tem que haver uma acessibilidade para a mesma se movimentar e mudar de ambiente com facilidade. Muitos acham que apenas a presença física do aluno já bastaria, porém, não garante o aprendizado e a socialização entre eles.

Carvalho (2005):

> Além da inserção física, é indispensável que todos os estudantes sejam beneficiados com a inclusão na aprendizagem e com a inclusão social, exercitando e desenvolvendo a plena cidadania. (Carvalho, 2005. p. 2).

Um outro aspecto importante, ainda na esteira do apelo sentimental, refere-se ao respeito às diferenças. Ainda que, com o uso da expressão se pretenda estimular a ética, calcada nos direitos humanos (inclusive o de ser diferente...), as práticas narrativas sobre o respeito às diferenças precisam ser, criticamente, analisadas.

Todos têm uma opinião sobre a inclusão, de fato, Carvalho (2005) fala que existe o lado do respeito à diferença, e o lado da tolerância, e que nem todos são obrigados a aceitar uma ideia contraria a mesma, mas são obrigados a respeitar de uma forma ética.

Carvalho (2005):

> A tolerância, quando é utilizada como forma de apelo para garantir a presença de aprendizes em situação de deficiência nas turmas comuns, pode ser considerada como mais um desdobramento da análise sobre o moralismo abstrato. (Carvalho, 2005. p. 2).

Carvalho (2005) pensa que a tolerância sendo como objetivo de “aguentar” está ao oposto da inclusão, para se trabalhar com a inclusão, o educador tende a respeitar e não tolerar aquele indivíduo, pois para isso o educador tem uma prática pedagógica e um respeito ao próximo. Hoje temos direitos, mandamentos legais e documentos nacionais e internacionais que ajudam no tema da inclusão, o direito de todos de ir e vir, a criança com deficiência tem o direito igual a todos e é respaldada por diretrizes para a educação inclusiva e nela, “exercitar sua cidadania aprendendo e participando”.

Carvalho (2005):

> Na medida em que, atendendo a todos e a cada um, buscamos aprimorar as respostas educativas de nossas escolas, de modo que o direito de todos à educação não fique, apenas, como retórica e se efetive na prática, agimos em consonância com o princípio da igualdade de oportunidades. Mas, será que devemos entender ‘igualdade de oportunidades’ como sinônimo de ‘oportunidades iguais’ (as mesmas), para todos? Penso ser esta uma provocação interessante para provocar debates. (Carvalho, 2005. p. 2).

Dentro da educação inclusiva tem as suas dificuldades, pois, a deficiência não é apenas uma, duas crianças podem ter a mesma deficiência, mas, com graus diferentes, assim, tendo o educador que trabalhar de formas diferentes, além de ter várias situações de deficiência com capacidades não igualitárias, que se observada pela autonomia e participação da criança, além da capacidade motora do aluno. Essas situações podem contextualizar essas crianças sendo iguais ou não mostrando os níveis diferenciados de suas qualidades funcionais, pessoal, social e escolar. Alunos com dificuldades de aprendizagem podem ser interligados a deficiência pelo nível de condições sociais e econômicas, essa ocorrência pode sim, bloquear a aprendizagem desse aluno afetando-o. Carvalho (2005).

Conforme Carvalho (2005):

> Aquilo que é necessariamente diferente do ensino escolar para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, o que inclui, principalmente, instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo. (Carvalho, 2005.p.4)

Por exemplo: o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código Braille, uso de recursos da informática e outras ferramentas tecnológicas, além de linguagens que precisam estar

disponíveis nas escolas comuns para que elas possam atender com qualidade aos alunos com e sem deficiência.

Ao analisar toda a teoria, Carvalho (2005), relata que:

> A mudança desse conceito e dentro das práticas devem ser analisadas e repensadas por todos, pois essas atitudes em relação a diferença cabem a nós, termos essas transformações em relação às classes e escolas. (Carvalho, 2005, p.4).

Temos um desafio grande que é pensar como programar e planejar uma aula em que todos estarão verdadeiramente incluídos, onde há um ensino que “ocorre de forma sistemática e programada”, tendo uma visão de recurso e não de um obstáculo, tendo uma ênfase para a cultura do pensar, e ele se faz uma pergunta: “O que nos falta para desenvolver práticas pedagógicas com direção inclusiva?

A avaliação diagnóstica é outro desafio, comenta Carvalho (2005): O primeiro dos aspectos diz respeito à avaliação diagnóstica, muito compatível com o modelo do déficit e que queremos substituir. Do ponto de vista clínico, com vistas a tratamento é importante diagnosticar, buscar as causas e fazer prognósticos terapêuticos. Do ponto de vista pedagógico, o diagnóstico clínico nem sempre oferece aos educadores as pistas do que devem fazer, no âmbito pedagógico. Sob esse aspecto, mais importante é avaliar os fatores que bloqueiam ou facilitam a aprendizagem, com vistas a identificar e operacionalizar as providências pedagógicas a serem adotadas pelos professores, em sala de aula.

Em relação ao aproveitamento na aprendizagem, tudo o que se tem criticado sobre a avaliação como aferição do rendimento escolar, aplica-se a qualquer aluno. A avaliação não deve ter o papel de prática rotuladora que estigmatiza e segrega, mas, necessariamente, o de sinalizar as mudanças que precisam ocorrer. Carvalho (2005)

Thomas, Silvana, Pascucci (2016.p.3), explica o que é a inclusão e a diferença entre os ambientes escolares para crianças com ou sem deficiência:

A exclusão ocorre quando estudantes são diretas ou indiretamente privados de acessar qualquer forma de escolarização.

A segregação ocorre quando a escolarização de estudantes com deficiência é oferecida em ambientes separados, como as escolas especiais, isolados de alunos sem deficiência.

A integração é o processo de inserir estudantes com deficiência no sistema regular com atendimento em sala exclusivas (e atividades específicas) às pessoas com deficiência.

A inclusão envolve um processo de reforma sistêmica, incorporando aprimoramentos e modificações em conteúdo, métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias de educação para superar barreiras, com a visão de oferecer a todos os estudantes uma experiência e um ambiente de aprendizado igualitário e participativo, que corresponde às suas demandas e preferências. Inserir estudantes com deficiências em salas de aulas tradicionais sem esses aprimoramentos e modificações não constitui inclusão.

Os benefícios da inclusão não vêm apenas para os alunos com deficiência, mas, vem para os alunos sem deficiência também, conforme Thomas, Silvana, Pascucci (2016), a educação inclusiva pode fornecer vários benefícios, além de pedagógicos, trazem os benefícios sociais e desempenhos em algumas matérias, tendo um número de relacionado a conclusão positiva. Alguns professores e pais ainda tendem a ter um olhar negativo, pensando que poderá atrapalhar os alunos sem inclusão, sem saber que este é uma situação contraria, tendo a oferecer alguns benefícios acadêmicos e sociais.

Há ainda a dúvida, conforme Thomas, Silvana, Pascucci (2016), de que alunos com deficiência grave que tiram a atenção dos alunos e do professor em sala de aula, alunos com uma deficiência emocional grave que possa ter comportamentos que atinja o crescimento acadêmico dos alunos que não possuem deficiência, porém, foi comprovado cientificamente que não uma problematização nesse tema, pode sim apresentar um desafio maior para o educador, mas, não atrapalhara.

Thomas, Silvana, Pascucci (2016):

> No estudo, eles indicam que as atitudes inclusivas dos professores que apoiam alunos com deficiência criaram as condições necessárias dentro das escolas para promover a inclusão na pratica, que resultou em atitudes mais inclusivas de outros professores, educadores escolares, pais e estudantes. (Thomas, Silvana, Pascucci, 2016, p.10).

Estudos sugerem uma correlação positiva entre níveis de habilitação ou formação de professores em educação para estudantes com deficiência e atitudes positivas em relação à inclusão. A formação de professores e as intervenções apropriadas também podem reduzir a internalização de comportamentos que afetam negativamente outros estudantes.

Há também os benefícios para os alunos com deficiência, benefícios acadêmicos, emocionais e sociais, entre eles, a socialização entre os colegas, educadores e agentes escolares, tendo um relacionamento positivo, assim, pensando na preparação desse aluno para o campo de trabalho e meio social dele fora da escola. Thomas, Silvana, Pascucci. (2016)

O planejamento, como diz Thomas, Silvana, Pascucci (2016), é muito importante para rever a educação tradicional, vale a pena ou não, a mudança da educação tradicional para uma mais

contemporânea, onde o aluno aprenda através das suas culturas e do seu cotidiano, vale salientar aquilo que já foi dito, a formação do professor para o mesmo, o educador tem que se atualizar e trazer para o aluno uma forma divertida e dinâmica que envolva não só o aluno da inclusão, mas, todos juntos, tornando esse momento em um processo de aprendizado. Além do mais, a atitude do professor conta muito com o emocional dessa criança, aliás, de todas as crianças, devendo também repensar na estrutura administrativa deste colégio.

Thomas, Silvana, Pascucci (2016) ainda descrevem evidências abordadas, atitudes de professores em alguns países, esses professores apoiam a inclusão na teoria, mas não querem aceitar esses alunos em suas salas, alegando falta de formação e apoio para atender e acompanhar esses alunos. Isso mostra que a formação influencia em suas atitudes, aqueles que receberam formação, tendem a ter uma visão positiva a prática da inclusão:

Por exemplo, uma pesquisa realizada na África do Sul sobre barreiras à inclusão destacou a preocupação dos professores com os desafios apresentados pela crescente diversidade de alunos na sala de aula. Professores observaram que eles não tinham conhecimentos, instalações, habilidades e treinamento adequados. Essas preocupações formaram as percepções de inclusão dos professores. Depois de receber treinamento, eles se sentiram mais confiantes sobre a inclusão de alunos com deficiência.

Além disso, Thomas, Silvana, Pascucci (2016) inclui:

O fato de que a formação de relacionamentos fortes pode ser difícil em uma sala de aula de ensino regular não deve, necessariamente, ser interpretado no sentido de que esses ambientes não são socialmente apropriados para alunos com deficiência. Pelo contrário, isso sugere que os professores e as escolas devem prestar atenção ao desenvolvimento psicossocial dos alunos com deficiência em situações de ensino regular, e que professores de educação regular necessitam de melhor formação e recursos, a fim de criar ambientes de aprendizagem eficazes e inclusivos que promovam o crescimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência.

Falamos sobre a criança com deficiência, a criança sem deficiência, os educadores, gestores a agentes escolares, porém, o que nos faltou dizer é que os pais têm uma grande importância nesse processo de evolução e aprendizado para seus filhos com deficiência, eles necessitam também de um apoio, de um aprendizado sobre a situação, sobre a deficiência que seu filho tem, assim tendo um olhar amplo de todos os lados, afim de ajudar esse indivíduo no seu desenvolvimento. Thomas, Silvana, Pascucci (2016).

Dentro das recomendações para a construção de escolas inclusivas, realizada pela secretaria da educação inclusiva e o Ministério da educação, existe a Declaração de Salamanca

(2006), a mesma é um documento de 1994, onde, sua resolução fala sobre os princípios, política e pratica da educação inclusiva, tendo a finalidade de:

Familiarizar o professor com a Declaração de Salamanca, documento produzido pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, sob o patrocínio da UNESCO e do Ministério da Educação e Ciência, da Espanha, no período de 7-10 de junho de 1994. Neste documento são analisadas mudanças necessárias para favorecer a capacitação das escolas para atender a todas as crianças, sobretudo às que apresentam necessidades educacionais especiais.

O direito de todas as pessoas à Educação, conforme a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, e renovando o empenho da comunidade mundial, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, de garantir esse direito a todos, independentemente de suas diferenças particulares;

As várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, nas quais os Estados são instados a garantir que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional;

Com satisfação, a maior participação de governos, de grupos de apoio, de grupos comunitários e de pais e, especialmente, de organizações de pessoas com deficiências nos esforços para melhorar o acesso, ao ensino, da maioria das pessoas com necessidades especiais que continuam marginalizadas;

A declaração de Salamanca (2006) sobre princípios, política e prática em educação especial, algumas situações que vale ressaltar é:

Cremos e Proclamamos que:

Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação, e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimento.

Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades aprendizagem que lhe são próprios;

Os sistemas educacionais devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;

As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;

As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educacional.

Toda a criança tem o direito da educação, e a educação deve ter um ensino voltado a elas, quando o ensino se adapta ao aluno, o ensino fica mais positivo e somatório, não se deve realizar ao inverso, a criança não se deve adaptar à educação, o princípio é que todas as crianças são normais dentro das suas diferenças, assim “reduzindo a taxa de desistência e repetência”, durante muito tempo a sociedade viveu em uma visão mutiladora em relação às pessoas com deficiência, onde se olhava como um peso, ‘não prestava para nada’, pois as vilas trabalhavam com esforços físicos, voltadas ‘roça’, a plantação e a colheita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em nossas pesquisas teóricas sobre a inclusão, conduzimos os nossos pensamentos sobre o educador, o educando, a gestão e os funcionários escolares, e o mais importante, os pais. A educação inclusiva assusta muito aquele que não tem o conhecimento sobre o assunto, como dizemos em nossa introdução, “Quanto mais conhecimento e intimidade o professor tiver com a inclusão, melhor será o aprendizado para ambos”. ao pensar em crianças com vários tipos de deficiência e dificuldades de aprendizado, cada um com um nível e grau diferente, a conclusão de toda essa parte teórica, não mais e nem menos que podemos dizer que todos tem ‘medo’ dessa ação, e a partir do momento que se tem um conhecimento, um estudo, uma preparação, o medo se perde ao meio das emoções que envolve cada um com essa problemática, os pais por sua vez estão pra baixo, pois, desde que se depararam com um filho deficiente ou com uma dificuldade de aprendizado, percebem –se a dificuldade de incluí-lo na sociedade, ou fazer com que o mesmo apenas sente-se com uma outra criança e brinque livremente, passados por meio ao preconceito de várias maneiras, por mais que estão documentados neste direitos e deveres da criança, muitos não o fazem, deixam de fazer, por meio da escola ou do educador, muitos falam sobre o que temos na escola para realizar essa tarefa tão diferenciada, e na realidade isso é apenas um contratempo para não efetivar a tal ação, uma ‘desculpa’. Por sua vez, mesmo tendo um documento que ampare a educação inclusiva, ainda há uma dificuldade de acesso à educação com qualidade, observamos que desde a história, as pessoas com deficiência já eram excluídas pela sociedade por serem julgadas incapazes de realizar tarefas do dia a dia, dependendo de sua cultura, levando até mesmo a morte, o desprezo, e a indiferença social. Hoje, vários pensamentos e atitudes mudaram essa visão da sociedade,

pesquisas que mostram a capacidade humana, por mais dificultosa que seja, o ser humano tem a capacidade de aprender cognitivamente, socialmente, mentalmente, visualmente e auditivamente.

O nosso papel como ser humano é evoluir positivamente, e dentro da história, já evoluímos muito sobre o assunto, porém, ainda há barreiras a serem puladas, o nosso caminho está obstruído por um medo e uma dificuldade que invadem muitas vezes o nosso desejo de apenas abraçar e sentir tudo o que o ser humano possa nos passar positivamente.

REFERÊNCIAS

BORBA, M. M. C.; BARROS, R. S. **Ele é autista: como posso ajudar na intervenção? Um guia para profissionais e pais com crianças sob intervenção analítico-comportamental ao autismo.** Cartilha da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC), 2018.

CARVALHO, Rosita. **Educação Inclusiva: do que estamos falando?**. 2005. Nº 26. Revista do centro de educação.

HEHIR, Thomas. SILVANA, PASCUCCI, Christopher. **Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com ou sem deficiência**. 2016. Abt Associates.

_____. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 96

GESTÃO DE PESSOAS POR COMPETÊNCIA NA ESCOLA

MANAGEMENT OF PEOPLE BY COMPETENCE AT SCHOOL

THALITA MENDONÇA
Graduada em Letras pela Universidade Nove de Julho e em Pedagogia pela Faculdade Sumaré. Pós-Graduada em Psicologia pela Faconnect. Extensões Universitárias em Gestão Escolar, Documentação Pedagógica, Educação Étnico-Racial e Multiculturalidade. Cursou Magistério no antigo CEFAM. Professora de Educação Infantil no CEI Selma Regina Lima Messias, Prof.

RESUMO

O presente trabalho tem como tema a Gestão de pessoas por competência na escola. Descrevem-se as habilidades necessárias para o exercício da liderança na gestão escolar. O trabalho pauta-se na análise qualitativa dos dados através de pesquisas bibliográficas em textos acadêmicos e livros de conhecida relevância nos estudos de gestão educacional. Servem como guia para as reflexões desenvolvidas neste trabalho os estudos de Lück, a partir do ano 2000, e a publicação de Calixto na Revista de Iniciação Científica da FFC, em 2008. Concluiu-se que a qualidade educacional tem relação direta com as habilidades de liderança do gestor e que, em ambientes onde o compartilhamento das responsabilidades é inserido na cultura escolar, há melhorias nos níveis de aprendizagem conquistados.

Palavras-chave: Gestão de pessoas; Competência; Liderança; Escola

ABSTRACT

The theme of this paper is People Management by Competency in Schools. It describes the skills required to exercise leadership in school management. The paper is based on qualitative data analysis through bibliographic research in academic texts and books of known relevance in educational management studies. The studies by Lück, from 2000 onwards, and the publication by Calixto in the FFC Scientific Initiation Journal in 2008 serve as a guide for the reflections developed in this paper. It was concluded that educational quality is directly related to the manager's leadership skills and that, in

environments where shared responsibilities are inserted into the school culture, there are improvements in the levels of learning achieved.

Keywords: People Management; Competency; Leadership; School

INTRODUÇÃO

O conceito de escola tradicionalmente incutido na sociedade como lugar onde o saber é transmitido está visivelmente ultrapassado. Há anos a tendência é que este espaço seja um ambiente de troca, num processo em que todos aprendem, independente do papel que desempenhem, quer alunos e seus familiares, quer professores ou gestores.

A gestão de pessoas por competência na escola se dá através de uma gestão democrática ou participativa compõe um desses pressupostos em que à comunidade escolar é permitido o acesso e a atuação efetiva nas decisões que envolvem e afetam a rotina escolar em todos os aspectos.

Guardadas as devidas proporções no que se refere à legislação e aos aspectos fiscais, nesse modelo, todos os atores têm papel a desempenhar e dessa forma contribuir para que o conhecimento sistemático ganhe formas concretas e a vivência da comunidade e da sociedade no entorno das instituições seja recebido por elas como válido ao serem compartilhadas com professores e gestores.

Quais as benesses já colhidas pelas unidades que compraram a ideia e assumiram o (de certa forma) pioneirismo de administrar instituições públicas, ouvindo e considerando como seus pares aqueles que outrora eram elementos passivos? E de que forma lida se com as diferentes e por vezes divergentes opiniões quanto a aplicação de recursos, oriundos da esfera pública?

Através da coleta de dados e informações tomadas das experiências publicadas, bem como das propostas concretizadas, ao fim desta pesquisa pretende-se elencar os passos necessários a implementação da proposta, exemplificando com relatos de experiências, pontuadas pelos índices de resultado em avaliações institucionais.

Dessa forma, busca-se nortear aqueles que ainda não conhecem ou conhecem, mas não encontraram ainda um ponto de partida para realizá-lo.

O problema da pesquisa estuda de que maneira as escolas podem desempenhar suas funções e desenvolver ações agindo democraticamente, integrando colaboradores e todo corpo docente e discente, impactando positivamente no processo de aprendizagem.

Há muito tempo desconstruiu-se o conceito de escola como berço máximo, quiçá único do saber. Ao valorizar os saberes preexistentes do aluno, o sistema educacional avançou anos na direção de tornar os conteúdos realmente significativos, o próximo passo, inevitável, seria compartilhar a administração do espaço, dos recursos e mesmo das finanças ou da aplicação destas, o que constitui um desafio - conciliar opiniões, visões e tomar decisões em conjunto, não apenas baseados no que vivem e pensam os profissionais de educação, mas considerando todos os envolvidos no processo, ou seja, a comunidade escolar que inclui além dos demais funcionários, alunos, seus pais e responsáveis e

membros da comunidade em que a instituição estiver localizada.

Torna-se essencial, portanto, pesquisar as ferramentas necessárias e apontar os caminhos para implementá-las no sentido de proporcionar que o ambiente escolar seja um espaço de exercício pleno de democracia, em que sejam formados indivíduos conscientes de seus direitos e deveres, atuando de forma a apontar para uma sociedade com elementos igualitários.

O objetivo geral baseou em compreender o processo de gestão de pessoas por competência e democrática da escola pública a partir de uma abordagem qualitativa no que tange ao aprimoramento das relações interpessoais, tendo em vista a inovação para a superação de problemas. Os específicos nortearam em identificar o processo da ação de uma gestão de pessoas por competência e democrática interagindo com a prática docente apesar das adversidades; identificar os sujeitos envolvidos na comunidade escolar e os mecanismos para a efetivação da gestão democrática na escola; verificar as ações que tornam a gestão democrática um processo facilitador para minimizar possíveis entraves no processo organizacional e pedagógico da escola; verificar a possibilidade de implementar ações, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem e priorizando o desenvolvimento integral do aluno e a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos na comunidade escolar.

O campo para pesquisa nesta área é amplo, porém, no intuito de propor alternativas e soluções que permitam uma ação breve, a investigação será realizada de forma a apontar as ações já implementadas como meio de indicar um sentido às instituições que ainda não adotaram o modelo.

Adotando as reflexões contidas nas obras citadas no tópico anterior, comparando- as com as ações propostas pelas esferas de governo e analisando as bem-sucedidas.

GESTÃO ESCOLAR POR COMPETÊNCIA: TRILHANDO UM ENSINO DE QUALIDADE

O termo gestão escolar por competência ganhou destaque a partir dos anos 90 e vem sendo reconhecido como item fundamental para a construção e organização dos processos educacionais e para a mobilização das pessoas que atuam nesses processos. Admite-se, dentro das discussões sobre educação, que a gestão educacional tem caráter essencial para consolidar uma educação de qualidade.

Na área empresarial, “gestão” e “administração” são facilmente entendidos como sinônimos. O ato de administrar pressupõe o gerenciamento de uma organização constituída de recursos que se relacionam num determinado ambiente, orientados para objetivos comuns, com o intuito de oferecer serviços de qualidade com o maior lucro possível. A palavra “administração” está diretamente ligada às funções de planejar, comandar, controlar e organizar.

O conceito de gestão relaciona-se com a ideia de gerenciamento e considera os aspectos existentes entre o todo e suas partes e os aspectos que envolvem essas partes entre si. Na prática, a gestão tem como objetivo o crescimento da organização, através de um esforço, em conjunto, da equipe.

Nesse contexto, as funções do gestor seriam estabelecer os objetivos e fixar as metas que deverão ser alcançadas através de ações previamente planejadas; conhecer, analisar e solucionar os problemas enfrentados; organizar os recursos disponíveis; ser um bom comunicador e exercer uma liderança eficiente, motivando a equipe para que o trabalho coletivo atinja os resultados esperados.

Não foi possível identificar diferenças substanciais entre os dois termos na área administrativa e empresarial. Em contrapartida, na área educacional há a predominância do termo “gestor” ao invés de “administrador”. Segundo Calixto, o uso do termo gestão em detrimento do termo administração evidencia que a alteração terminológica

proporciona uma visão mais dinâmica e democrática da educação, o que acaba por beneficiar o processo educacional.

De acordo com Calixto, os educadores entendem que o conceito de gestão é mais amplo que o de administração porque engloba questões administrativas, financeiras, pedagógicas e de relações humanas. O termo administração é identificado com burocracia e autoritarismo; com a falta de diálogo com a equipe e com a inflexibilidade e rigidez na administração. Em compensação, o termo gestão relaciona-se com o saber escutar cada uma das partes do processo educacional; com o trabalho cooperativo e com a flexibilidade e o respeito na tomada de decisões. Pressupõe o trabalho colaborativo na análise da realidade escolar e ação coletiva para realizar mudanças benéficas na dinâmica da escola.

Lück (2006) afirma que o termo gestão permite superar o enfoque limitado de administração, visto que a realidade escolar é complexa e necessita de um olhar mais abrangente e de ações planejadas pelos afetados nessa dinâmica. Nesse sentido, a mudança terminológica surge em acordo com o processo de democratização do ambiente escolar com base em decisões e responsabilidades compartilhadas. Portanto, vai além de uma escolha de palavras. Para Lück, a opção pelo termo gestão implica em uma mudança paradigmática e acarreta em uma nova maneira de entender e enxergar os processos educacionais.

Os gestores educacionais são os profissionais responsáveis pela organização administrativa e orientação pedagógica no ambiente escolar, que focalizam seu trabalho na construção do conhecimento e da cidadania. A equipe de gestão escolar é formada pelo diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, supervisão, orientador educacional e secretárias.

O projeto político-pedagógico da escola é a expressão de como a escola entende a educação e de qual tipo de formação educacional pretende oferecer aos seus alunos. Percebe-se, nos artigos apresentados, que a elaboração desse projeto deve envolver a participação de todos os profissionais ligados à construção da aprendizagem no cotidiano escolar. A comunidade escolar deve atuar nos colegiados e em outras parcerias que a escola se disponha a construir, acompanhando de perto a implementação do projeto

pedagógico e ampliando, sempre que for permitido, as vivências pedagógicas que a escola proporciona.

A ênfase no modelo de gestão democrática tem como foco a eficácia educacional, colocando a aprendizagem significativa como objetivo central. Os estudiosos indicam que a aprendizagem significativa possibilita que o aluno conheça o seu mundo e conheça a si mesmo, fazendo uso de instrumentos adequados para encarar, de forma ética e justa, os desafios que a sociedade moderna apresenta.

A compreensão do termo gestão como uma administração mais humanizada, que escuta os envolvidos nos processos de aprendizagem transforma o ambiente escolar. Há um comprometimento maior da equipe e da comunidade com o cotidiano escolar, permitindo uma visão mais abrangente dos conflitos e problemas enfrentados por esse grupo. Isso resulta em soluções mais planejadas centradas no processo educacional.

Reconhece-se que o gestor educacional exerce influência e liderança sobre todas as atividades desenvolvidas no cotidiano da escola. Sua atuação afeta a cultura organizacional diretamente: i) nos relacionamentos estabelecidos entre funcionários; ii) nas relações entre alunos e funcionários; iii) nos relacionamentos entre alunos e iv) nas relações construídas entre a escola e a comunidade. Quando o gestor opta por não exercer sua influência ou até por usá-la de forma autoritária, a equipe sofre pelos malefícios dessa escolha. A direção escolar fica desacreditada e, muitas vezes, durante as práticas cotidianas em sala de aula, os professores atuam de forma a contrariar as orientações dadas. Com o desgaste nesse processo, perde-se a oportunidade de ampliar as experiências educacionais que favoreceriam aprendizagens de qualidade.

A gestão educacional corresponde ao processo de gerenciamento da unidade escolar, alinhado com as diretrizes educacionais e com as políticas educacionais públicas. Essa dinâmica de gerenciamento deve estar comprometida com o projeto político pedagógico da escola, construído coletivamente e de forma transparente. O gestor educacional deve agir com métodos que criem condições para um ambiente educacional autônomo e de responsabilidades partilhadas, onde os envolvidos criem soluções próprias para os conflitos enfrentados. O autocontrole é uma peça fundamental nessa dinâmica para fornecer o retorno (ou feedback) sobre o avanço das metas traçadas.

A gestão escolar é a base para a própria organização da escola. Uma escola bem gerida é aquela que tem a liberdade de ser gerida por todos: professores, diretor, coordenador, pais e funcionários. Isso exige que todos os envolvidos repensem suas práticas pedagógicas. É preciso entender a participação de cada um e em que condições essa participação pode gerar experiências de aprendizagens relevantes para que se consiga superar a acomodação e a omissão presentes dentro de muitas escolas, oriundas do hábito de desresponsabilização sobre os resultados produzidos no ambiente escolar.

Muitas escolas optam pelo termo gestão, mas não acatam as mudanças decorrentes dessa escolha. Sem essas alterações no cotidiano escolar, desperdiça-se a riqueza de oportunidades que uma escola democrática proporciona. Insistem em projetos isolados e com pouca ou nenhuma participação do coletivo. A administração foca em aspectos burocráticos. Sem compreender que a realidade

educacional é complexa e dinâmica, as soluções propostas são localizadas e não produzem resultados significativos em longo prazo.

A ruptura com a ideia de administração escolar só favorece a visão de gestão escolar ao enxergar o sistema de ensino de forma global e com objetivos de longo prazo. Entretanto, é perceptível que os esforços para melhorar a qualidade educacional têm caráter setorial: ora abordam os métodos de ensino, ora focam nos processos pedagógicos, ora colocam a formação do professor como centro das discussões, ora centralizam as mudanças na gestão. As reflexões priorizam ou a avaliação ou o ensino ou a aprendizagem. Essas ações isoladas atenuam os problemas existentes na educação brasileira, mas servem apenas como medidas paliativas, sem conseguir avanços concretos na qualidade de ensino como um todo. A falta de articulação entre as medidas propostas dificulta a implementação de ações que amparem a gestão educacional e a construção de uma escola democrática e participativa.

Alguns aspectos ainda precisam ser superados para que mais diretores assumam uma gestão educacional democrática. Os estudos sobre educação, no Brasil, se desenvolveram de forma fragmentada: sociologia da educação; psicologia da educação; filosofia da educação; didática e metodologia de ensino são alguns exemplos dessa fragmentação. Essa divisão tem dificultado um entendimento global dos processos

educacionais. É preciso perceber a interdependências das partes que compõem os processos de aprendizagem, buscando atuar sobre esse conjunto.

Outro ponto é que muitos educadores não reconhecem sua influência e responsabilidade sobre o ambiente porque não compreendem que é a ação de cada um que completa a unidade escolar. Desse modo, estabelecem que os culpados pelas dificuldades em implementar estratégias diferenciadas seriam os governantes, a falta de preparo dos alunos ou até mesmo os pais dos alunos, por exemplo.

“O processo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento e seus resultados. ” (Lück, 2006, p. 76).

Tanto o diretor quanto o professor têm papel fundamental na mudança paradigmática que permite adotar uma gestão educacional democrática. É válido ressaltar aqui que ambos enfrentam dificuldades para reconhecer as medidas necessárias para colocar em prática essa gestão. A formação do educador, nos cursos de licenciatura, ainda falha nas discussões sobre práticas democráticas. Assim, o conhecimento social que permite edificar a gestão educacional não tem sido transmitido de forma eficiente pelos cursos de graduação que não conseguem mostrar a complexidade da realidade da educação básica.

Os cursos de licenciatura fornecem a preparação conteudista do educador. Mostram o que ensinar, mas não como ensinar. Por exemplo, um professor de matemática finaliza sua graduação como um bom matemático, entretanto, não tem conhecimento prático das problemáticas do cotidiano escolar.

Muitas vezes, os acompanhamentos das aulas durante os estágios ilustram o que o futuro professor não deverá fazer, mas não há um momento, na sua formação, em que se discuta o que poderia ser feito para proporcionar melhorias na realidade educacional brasileira. Portanto, a vontade de construir um ambiente participativo e colaborativo surge da prática docente e da vontade dos membros da organização. As ações passam a ser discutidas coletivamente, motivadas pela visão dos resultados futuros que se pretende atingir, definindo estratégias de curto, médio e longo prazo. Espera-se maior ênfase nos relacionamentos interpessoais, promovendo responsabilidades compartilhadas como foco na construção da aprendizagem.

Cabe frisar novamente que apenas mudar a nomenclatura sem a consciência do que essa mudança produz não representa nenhum avanço. Na gestão educacional, a realidade é vista como dinâmica e imprevisível. As crises e conflitos são condições de aprendizagem e de construção de conhecimentos e admite-se que os problemas não são isolados, possuindo componentes interligados. Ao gestor compete o papel de liderança, orientando e coordenando o desenvolvimento das ações planejadas pela equipe. Sua atuação exerce forte influência, positiva ou negativa, no clima organizacional. É responsabilidade do gestor coordenar esforços para atingir o potencial máximo dos alunos no aprendizado. O desempenho da equipe, a assistência aos problemas enfrentados pela organização e o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem sofrem efeitos diretos da gestão escolar.

De acordo com o tamanho da unidade escolar, o gestor educacional costuma delegar funções para facilitar a coordenação e acompanhamento da dinâmica escolar. A divisão de tarefas é resultado da percepção de que os aspectos referentes ao Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio são bem distintos. Cada um dos segmentos educacionais apresenta características distintas, mas deve-se tomar cuidado para que essa divisão não ocasione um entendimento fragmentado da realidade escolar. A equipe deve buscar uma visão global do processo de ensino-aprendizagem, compreendendo as dinâmicas de cada uma das etapas desse caminho.

Nota-se que para compreender os diferentes aspectos da educação brasileira, tanto o diretor escolar quanto sua equipe devem aprofundar seus estudos e dar continuidade à sua formação profissional

.

“(...) desenvolver, atualizar e rever permanentemente conhecimentos deve fazer parte do dia-a-dia do diretor escolar e de professores (...), como um processo de capacitação em serviço, de modo que desenvolvam competência para o desempenho efetivo das funções de direção escolar e colaboração com a sua realização. Conhecer, compreender e incorporar em suas ações os fundamentos e princípios da educação, assim como as determinações legais norteadoras dos processos educacionais constitui-se, portanto, uma das primeiras e contínuas preocupações do diretor escolar na busca de realizar um bom trabalho, no sentido de liderar e orientar sua escola para que melhor e com competência sempre maior desempenhe o seu papel social, realizando seus objetivos educacionais. ” (Lück, p. 18)

Os autores estudados citam diversos exemplos de gestão democrática e autônoma, em que os diretores se preocupam com a capacitação profissional da equipe e com a construção de um sistema

de práticas docentes, baseadas no projeto pedagógico e pautadas na reflexão constante sobre as ações educacionais. As competências necessárias para uma organização democrática e participativa são construídas no cotidiano escolar, na reflexão sobre as práticas de aprendizagens, nas leituras e cursos envolvendo as problemáticas educacionais.

Observa-se que os funcionários da escola desejam uma participação maior nos processos decisórios sobre os aspectos que influenciam o ambiente organizacional. Entretanto, nota-se que em muitas escolas, ao ampliar as responsabilidades na elaboração das diretrizes educacionais e das ações implementadas, há uma resistência por parte dos funcionários. O gestor escolar deve saber enfrentar esse combate à alteração na ordem vigente na instituição e mobilizar o empenho da equipe para realizar mudanças benéficas para todo o grupo.

A CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO ESCOLAR POR COMPETÊNCIA AUTÔNOMA E EFICAZ EM BUSCA DE UM ENSINO DE QUALIDADE

A discussão sobre a democratização da gestão escolar envolve de um lado, decisões e responsabilidades tomadas dentro do próprio ambiente escolar e, de outro lado, alterações difíceis de serem concretizadas em uma organização complexa.

A superação do limitado conceito de administração escolar está pautada no desejo de suplantar, em muitas escolas, a falta de uma liderança eficiente e a ausência de um canal de diálogo entre a chefia e a equipe. Isso se torna possível na medida em que o gestor consegue mobilizar o empenho da equipe e planejar com o grupo resultados de curto, médio e longo prazos.

A equipe de gestão escolar constitui-se de profissionais diretamente ligados à organização administrativa e orientação pedagógica da escola. Compõem-se do diretor, vice-diretor, supervisor, orientador educacional e secretários. Entretanto, o diretor escolar é quem lidera e coordena a instituição escolar, gerenciando os recursos e acompanhando os processos educacionais e ações colocadas em prática.

A discussão sobre o uso da expressão “gestão escolar” ganhou destaque a partir dos anos 90. O modelo de administração escolar conhecido até aquele momento tinha o diretor como figura central, que deveria zelar pelo cumprimento das diretrizes e normas educacionais estabelecidas pelos órgãos governamentais. Seu papel seria repassar as orientações estabelecidas por órgãos superiores e acompanhar a implementação dessas no cotidiano escolar.

Isso caracteriza, na cultura organizacional, a verticalização das decisões focadas nos aspectos normativos e burocráticos. As ações não levam em consideração os aspectos sociais e culturais da comunidade envolvida e, com pouco estímulo ao trabalho coletivo, as atividades individualizadas estimulam ausência de responsabilidade em relação aos resultados obtidos. Ao favorecer a desresponsabilização, cria-se a oportunidade para alienação e apatia do funcionário, que opta por não se posicionar nos processos decisórios. Perde-se a oportunidade de visualizar a escola como

espaço de formação plena do educando, construído a partir de profissionais responsáveis pelas suas ações.

O movimento de descentralização do ensino e de construção de uma escola democrática surge de três aspectos: operacional, social e político. No aspecto operacional, entende-se que a previsão de recursos decidida fora da unidade escolar não atende as demandas existentes; no aspecto social, percebe-se que o processo educacional é complexo e dinâmico, e seria mais bem acompanhado por aqueles que conhecem sua realidade; e no político, compreende-se que os valores democráticos que devem fazer parte da formação plena do educando precisam de um ambiente democrático para sua experimentação, aliando aspectos teóricos e práticos. A efetiva participação de todos os membros da equipe traz avanços nos resultados educacionais. Lück esclarece que, para uma plena democratização da gestão escolar, seriam necessárias mudanças em todo o sistema de ensino. Os níveis superiores de gestão deveriam envolver os representantes das escolas nas decisões sobre as políticas públicas educacionais e dos projetos propostos. Essa seria a verdadeira superação da verticalização das decisões afastadas da realidade escolar. Contudo, admite-se atualmente que essa superação da verticalização normativa dificilmente será substituída pela ampliação da participação nos processos decisórios. Nota-se que mudanças drásticas em estruturas gerenciais antigas são combatidas porque nem sempre há o entendimento imediato de quais benefícios tais alterações trariam. Teme-se perder o poder ligado à decisão centralizada e a hierarquia. Portanto, a democratização do ensino começa sempre pelas bases da educação, as escolas. Há que se considerar que, de qualquer forma, certo nível de centralização sempre se fará existir para que o processo seja sistematizado e acompanhado de forma eficiente e responsável.

Na literatura estudada, descentralização, democratização, autonomia e participação são palavras associadas ao uso da expressão “gestão educacional”. Todas apontam para a tomada de decisões na escola. É válido ressaltar aqui que o objetivo principal da escola é desenvolver o potencial máximo do aluno na construção de sua aprendizagem. Construir conhecimentos, habilidades e atitudes envolvendo o educando em um ambiente democrático e de participação ativa contribui para a sua formação plena, de modo que possa agir com autonomia e responsabilidade ao interagir com o seu meio. Identifica-se como mecanismo de construção da autonomia da gestão escolar a formação de órgãos colegiados e a descentralização de recursos financeiros. Os recursos financeiros das escolas têm duas fontes: são oriundos do governo federal e da arrecadação feita pela própria escola, através de eventos realizados com essa finalidade ou de contribuições voluntárias da própria comunidade. Um órgão colegiado escolar deve auxiliar na tomada de decisões, de acordo com sua área de atuação, com a participação de pais, professores e funcionários. Constatam-se como possíveis áreas de atuação: ações para um envolvimento maior da comunidade e dos pais na construção e acompanhamento do projeto pedagógico da escola, que resultem em avanços significativos nos processos de aprendizagem e ações no gerenciamento dos recursos materiais e financeiros da escola. Entretanto, grande parte dos órgãos

colegiados tem voltado seu trabalho para as questões financeiras, sem participar das discussões sobre as experiências pedagógicas.

A formação dos colegiados e o gerenciamento dos recursos financeiros pela própria escola favorecem a construção da autonomia da gestão escolar, mas não

garantem a sua implantação. O desenvolvimento de uma escola democrática exige mais do que isso. Exige vontade política dos membros da comunidade escolar de colocar uma nova visão de educação em prática. É preciso discutir, com todos os envolvidos, que tipo de formação se pretende construir com o aluno e de que modo as experiências pedagógicas que conduzirão a essa formação serão oferecidas. Sem essa quebra de paradigma e sem o esforço coletivo, desperdiçam-se as vivências democráticas que proporcionariam a formação crítica do aluno.

“(...) a autonomia só é legítima quando exercida em favor da melhoria da qualidade do ensino, voltada para o atendimento às necessidades educacionais de seus alunos, numa autêntica atuação de caráter social. ” (Lück, 2006, p. 86).

Percebe-se, portanto que a autonomia é mais do que uma questão financeira. No contexto educacional, autonomia é a ampliação do espaço de decisão e de responsabilidades, com o intuito de fortalecer a escola e melhorar a qualidade do ensino ofertado. A autonomia da gestão educacional é uma questão política e envolve a habilidade do gestor de saber compartilhar as responsabilidades e a vontade de compartilhar esse poder decisório, mobilizando a energia e o empenho da equipe e influenciando o ambiente organizacional. É preciso que o gestor tenha competência e capacidade de motivar as pessoas e tenha disposição para isso. O desenvolvimento de uma gestão autônoma pede alguns requisitos do gestor escolar: a) a compreensão dos conceitos envolvidos na prática da gestão democrática; b) a capacidade de compartilhar o poder com a comunidade; c) a capacidade de liderar e estimular a equipe; d) a capacidade de monitorar as ações para produzir os resultados esperados. Deve aliar as habilidades de gerenciamento com a capacidade de ganhar a confiança da comunidade externa estimulando a sua participação nos processos educacionais.

A autonomia é um processo social dinâmico construído no cotidiano escolar. Como a escola é uma organização complexa, surgem divergências de opiniões e conflitos interesses nas situações vividas no seu dia-a-dia. Pode-se dizer que a autonomia é um processo que lida com aspectos contraditórios na tentativa de arquitetar soluções que satisfaçam o coletivo na construção de uma educação de qualidade.

Durante as reuniões com a equipe, é preciso levar em consideração o projeto pedagógico da escola e as normas e diretrizes educacionais para garantir que, mesmo com as contradições presentes, não se perca o foco nos processos de aprendizagem.

A autonomia da gestão escolar implica em compartilhamento de responsabilidades. Sem a capacidade de assumir as responsabilidades pelas suas ações e de se comprometer com os objetivos

propostos, a autonomia não se efetiva na prática escolar.

Os aspectos burocráticos da administração devem ser combatidos quando servirem como limitadores da atuação na resposta aos conflitos e na construção da aprendizagem. O professor que só se preocupa com a matéria que leciona é um exemplo de aspecto burocrático que diminui a função social da escola.

Ao acreditar que não deve se envolver com o coletivo escolar, o funcionário age de forma individualista e deixa de atuar na formação crítica e plena dos educandos. É necessário que os envolvidos combatam a acomodação e o imobilismo diante dos problemas que surgem no cotidiano escolar. A iniciativa e a criatividade na solução de conflitos devem ser estimuladas. A criatividade consiste em buscar alternativas diferentes das discutidas anteriormente e é desenvolvida a partir da reflexão da equipe sobre as ações implementadas.

O gestor deve valorizar as competências e habilidades da equipe, estabelecendo demandas de trabalho focadas nas ideias e nas sugestões e não no favorecimento de alguns membros. Estimular o empenho dos funcionários releva o potencial latente de cada indivíduo. A assunção de responsabilidades coletivas e a confiança mútua devem fazer parte da cultura da escola.

A estratégia participativa traz resultados positivos porque permite que os integrantes da equipe colaborem uns com os outros e sintam que fazem parte de um grupo, assumindo compromissos com o coletivo. Entretanto, para que a equipe consiga compreender os objetivos da organização, é preciso estabelecer um canal de comunicação eficiente, divulgando o orçamento disponível e as problemáticas enfrentadas para que as soluções planejadas sejam adequadas à realidade vivenciada.

Além da iniciativa, da inovação e da criatividade na construção de soluções, outro aspecto benéfico que resulta da gestão escolar democrática é um aumento na troca de informações referentes aos processos de aprendizagem. Há um enriquecimento nas estratégias e metodologias aplicadas que favorecem aprendizagens significativas.

É importante que o acompanhamento e avaliação das metas traçadas para uma aprendizagem de qualidade façam parte dos costumes da escola. A observação das ações permite que, se necessário, sejam feitas correções nas atividades colocadas em prática. O feedback desse acompanhamento também deve ser encarado como parte da responsabilidade social da escola para as melhorias educacionais e precisa ser assumido como um compromisso da equipe.

Lück relata que pesquisas sobre a eficácia escolar apontam que quase um terço dos ganhos ou das perdas dos alunos em testes de desempenho resulta das características organizacionais da escola. O planejamento pedagógico preparado coletivamente, a colaboração e solidariedade entre os professores, a responsabilidade de cada membro em relação aos resultados alcançados e a presença de uma liderança que coordene a administração de recursos e incentive a participação da equipe são características associadas às escolas eficazes.

É importante esclarecer que o empenho e o envolvimento do grupo não são responsabilidades

exclusivas do gestor educacional. A construção de uma gestão autônoma é função de todos os membros que, almejando objetivos comuns, trabalham em prol desses resultados. Contudo, o líder eficaz deve se esforçar para solucionar as prioridades levantadas pela equipe; estabelecer metas claras que sejam realizáveis e relevantes; proporcionar capacitação pedagógica nas reuniões; avaliar o acompanhamento das estratégias praticadas; organizar e praticar os programas de desenvolvimento dos funcionários, focando sempre no aprendizado do aluno e nas melhorias do clima organizacional.

Um aspecto importante que pode auxiliar o trabalho do gestor escolar é a formação de uma equipe que estabeleça vínculos com a unidade escolar, ou seja, uma equipe fixa que esteja sempre em contato com a comunidade. É comum nas escolas brasileiras, professores que lecionam em várias escolas ou que mudam de escola a cada ano. A equipe deve ser estável, mas precisa acolher a diversidade de opiniões que novos membros costumam trazer, ampliando ideias e conceitos que possam renovar a pratica docente.

O rompimento com o modelo de gestão autoritário, centralizador e controlador e a troca pelo modelo de gestão escolar autônoma exige preparação, competências, conhecimentos e força de vontade de todos os interessados em uma aprendizagem de qualidade. Para construir uma gestão democrática e autônoma, a equipe de gestão deve promover reuniões formais e informais para refletir sobre qual é a escola que se pretende construir e quais são as metas almejadas. Com a reflexão conjunta, desenvolve-se o perfil da escola e uma ótica empreendedora focada nos objetivos da comunidade.

É necessário que o gestor educacional garanta os recursos necessários para apoiar os esforços participativos e reconheça os avanços nas tarefas concluídas e na colaboração entre a equipe, incentivando o compartilhamento de responsabilidades. Pode-se dizer que, na troca do modelo de gestão burocrática pela gestão democrática, abandona–se o diretor “fiscal”, que policiava as práticas dos funcionários e a relação entre as normas diretivas, em prol do diretor “torcedor”, que vibra pelos resultados de sua equipe. A motivação e o reconhecimento são partes essenciais de um ambiente de trabalho onde os funcionários se comprometam com os valores transmitidos e com o projeto desenvolvido pela organização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente a discussão sobre a gestão por competência e democrática na escola pública vem se intensificando como um instrumento que potencializa a participação de todos da comunidade escolar e requer uma gestão flexível e aberta.

Torna-se um processo amplo e complexo com vista a configurar-se numa gestão democrática em que todos podem e devem dar suas sugestões e opiniões, bem como expressar suas ideologias em prol de uma educação de qualidade.

Considerando que existem vários fatores para que a gestão democrática se concretize uma vez que historicamente a organização da escola pública deixou marcas de uma burocracia rígida com

regulamentos fixos, rotinas determinadas em linhas de hierarquização e autoritarismo.

Nesse contexto tem-se percebido a importância de uma gestão democrática na escola pública enquanto proposta de diálogo transformador. O chamado para participação coletiva faz-se necessário devido aos avanços tecnológicos de comunicação entre outros fatores a atuação do estado para organizar as políticas públicas no repasse do poder e das responsabilidades para com a comunidade local.

A preocupação em dissipar essa centralização e efetivar uma gestão democrática na educação formal está associada também a uma qualidade de educação que prioriza o acesso, a permanência e a universalização do ensino para todas as crianças e jovens. Nesse sentido, a gestão democrática deve refletir numa visão de participação e equidade a todos e a cada um, de modo que estar na sociedade do conhecimento exige atuação constante.

A fim de alcançarmos esse propósito da gestão democrática na escola pública e efetivarmos uma participação coletiva de direitos precisamos fazer valer o referendado na constituição de 1988 a qual em seu primeiro artigo dita a unidade de todo poder pertence ao povo e esse poder deverá ser exercido por meio da participação política.

REFERÊNCIAS

CALIXTO, Eulália Araújo. Mudança terminológica: Administração x Gestão. Em Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 8, n.1, p. 18-30, 2008.

FALCÃO FILHO, José Leão M. Supervisão: Uma análise crítica das críticas. Coletânea vida na escola: os caminhos e o saber coletivo. Belo Horizonte, p 42-49, mai/94.

FERREIRA, N. S. (org) Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. Ed Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.
37.Ed. São Paulo: Paz e Terra,2008.

FREIRE, Wendel. Gestão Democrática: Reflexões e Práticas do/no Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: Wark, 2009.

GIANCATERINO, Roberto. Supervisão Escolar e Gestão Democrática: Um elo para o Sucesso Escolar. Rio de Janeiro: Wark, 2010.

HARGREAVES, A. O ensino na sociedade do conhecimento, educação na era da insegurança. Ed. Artmed, 2004.

HORA, Dinair Leal. Gestão Democrática na Escola. 14. Ed. São Paulo: Papirus, 2007.

LÜCK, Heloisa. Gestão Educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006.116 p. (Série: Cadernos de Gestão)

LÜCK, H. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. Petrópolis: Vozes, 2006. 132 p. (Série: Cadernos de Gestão)

LÜCK, H. A gestão participativa na escola. Petrópolis: Vozes, 2006, 125 p. (Série: Cadernos de Gestão)

LÜCK, H. Liderança em Gestão Escolar. Petrópolis: Vozes, 2006, 165 p. (Série: Cadernos de Gestão)

LÜCK, H. Dimensões da gestão escolar e suas competências, Curitiba: Editora Positivo, 2009, 143 p.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. Em Aberto. Brasília, v.17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LÜCK, H. e outros autores. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro. Editora DP&A, 2001, 166p.

OLIVEIRA, D. A. (ORG) Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Ed. Vozes 2013.

PARO V. H. Administração escolar: introdução crítica. Ed. Cortez, 2010

TAVARES, Wolmer Ricardo. Gestão Democrática: Gerindo Escolas para a Cidadania Crítica. Rio de Janeiro: Wark, 2009.

VASCONCELLOS, Celso S. Coordenação do Trabalho Pedagógico: do trabalho político- pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006.

EDUEDU: TECNOLOGIA NO APOIO À ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

EDUEDU: TECHNOLOGY IN SUPPORT OF LITERACY IN ELEMENTARY EDUCATION

VANESSA DA SILVA SATURNINO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura – FINTEC (2009); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEB Lopes Trovão.

RESUMO

A alfabetização é um marco essencial no desenvolvimento das crianças, influenciando não apenas sua trajetória escolar, mas também sua participação na sociedade. Entretanto, muitos professores enfrentam desafios no processo de ensino aprendizagem, especialmente quando precisam lidar com diferentes ritmos e desenvolturas dentro da mesma turma. Diante desse cenário, a tecnologia tem se mostrado uma grande aliada, oferecendo recursos que buscam tornar-se o ensino mais acessível e eficiente. Entre essas inovações, destaca-se o aplicativo **EduEdu**, criado pelo Instituto ABCD. Voltado para a alfabetização, ele auxilia professores no acompanhamento do progresso dos alunos, oferecendo atividades personalizadas e diagnósticos que ajudam a identificar dificuldades específicas. Baseado em metodologias consolidadas, como a abordagem fônica e a metodologia Orton-Gillingham, o aplicativo adapta o ensino às necessidades individuais de cada estudante, tornando o aprendizado mais eficaz. Este artigo busca apresentar o EduEdu como uma ferramenta pedagógica que pode complementar o trabalho dos professores no ensino da leitura e escrita. Exploraremos suas funcionalidades, o embasamento teórico por trás de sua estrutura e como ele pode ser integrado ao dia a dia escolar. Além disso, discutiremos os benefícios e desafios do uso da tecnologia na alfabetização, trazendo reflexões sobre seu impacto no desenvolvimento dos alunos.

Compreender e incorporar novas ferramentas ao ensino pode tornar a alfabetização mais dinâmica e inclusiva. Esperamos que este estudo incentive mais professores a conhecerem e utilizarem o EduEdu como um suporte valioso em sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Alfabetização; Tecnologia Educacional; Ensino Fundamental; EduEdu; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Literacy is an essential milestone in children's development, influencing not only their academic trajectory but also their participation in society. However, many teachers face challenges in the teaching-learning process, especially when they have to deal with different rhythms and developments within the same class. In this scenario, technology has proven to be a great ally, offering resources that seek to make teaching more accessible and efficient. Among these innovations, the EduEdu application, created by the ABCD Institute, stands out. Focused on literacy, it helps teachers monitor students' progress, offering personalized activities and diagnostics that help identify specific difficulties. Based on consolidated methodologies, such as the phonics approach and the Orton-Gillingham methodology, the application adapts teaching to the individual needs of each student, making learning more effective. This article seeks to present EduEdu as a pedagogical tool that can complement the work of teachers in teaching reading and writing. We will explore its functionalities, the theoretical basis behind its structure and how it can be integrated into the school routine. In addition, we will discuss the benefits and challenges of using technology in literacy, reflecting on its impact on student development. Understanding and incorporating new tools into teaching can make literacy more dynamic and inclusive. We hope that this study will encourage more teachers to learn about and use EduEdu as a valuable support in their teaching practice.

Keywords: Literacy; Educational Technology; Elementary Education; EduEdu; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos processos mais significativos da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, sendo muito importante para o desenvolvimento acadêmico e social das crianças. No entanto, os desafios enfrentados pelos professores nesse processo são diversos, especialmente quando há diferenças no ritmo de aprendizado entre os estudantes. Nesse contexto, recursos tecnológicos surgem como aliados, pois oferecem novas possibilidades para complementar e personalizar o ensino.

O aplicativo EduEdu foi desenvolvido com o objetivo de auxiliar professores no ensino da leitura e escrita, proporcionando atividades interativas e diagnósticas que ajudam a identificar e trabalhar dificuldades específicas dos estudantes. A proposta do aplicativo é unir tecnologia e pedagogia para tornar o aprendizado mais acessível e eficaz, respeitando as particularidades de cada aluno e promovendo um ensino mais inclusivo.

Este estudo apresenta o EduEdu como uma ferramenta pedagógica que pode apoiar a alfabetização, explorando suas funcionalidades e demonstrando como ele pode ser integrado ao dia a dia escolar. A análise busca destacar os benefícios que a plataforma oferece para professores e estudantes, além de discutir o impacto do uso de tecnologia na educação básica. Dessa forma, pretende-se contribuir para a ampliação das estratégias de ensino, auxiliando os educadores na tarefa de formar leitores e escritores mais confiantes e preparados.

O PAPEL DA TECNOLOGIA NA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é um processo essencial no desenvolvimento educacional e social das crianças. Segundo Soares (2004), a alfabetização não se limita apenas à decodificação de símbolos gráficos, mas abrange a compreensão e o uso significativo da leitura e da escrita no cotidiano. No Brasil, muitos alunos enfrentam dificuldades nesse processo, o que demanda estratégias pedagógicas diversificadas para garantir que todos possam aprender de maneira eficiente.

A tecnologia tem sido apontada como uma aliada nesse cenário. De acordo com Kenski (2012), o uso de ferramentas digitais na educação amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, tornando-as mais dinâmicas e acessíveis. Aplicativos educacionais, como o EduEdu, oferecem recursos interativos que podem facilitar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, especialmente para crianças com dificuldades de aprendizagem.

O APLICATIVO EDUEDU E SUAS FUNCIONALIDADES: PRINCÍPIOS DO MÉTODO ORTON-GILLINGHAM

De acordo com estudos da International Dyslexia Association (IDA), o método Orton-Gillingham (utilizado como método base no aplicativo EduEdu) baseia-se nos seguintes princípios fundamentais:

1. **Multissensorialidade**: O aprendizado ocorre por meio da ativação simultânea de diferentes vias sensoriais (visual, auditiva, tátil e cinestésica), promovendo uma experiência mais completa e reforçando a memorização (SHAYWITZ, 2003).

2. **Estrutura cumulativa e sequencial:** A abordagem adotada segue uma progressão estruturada e gradual, iniciando com conceitos fundamentais e avançando para tópicos mais complexos. A partir desse método, é possível assegurar que cada novo aprendizado seja construído com base no conhecimento prévio, resultando em um desenvolvimento coerente e contínuo (GILLINGHAM; STILLMAN, 1960).

3. **Explícita e sistemática**: O ensino é direto, evitando inferências implícitas sobre o funcionamento da linguagem escrita (MOATS, 2020).

4. **Individualização**: O método adapta-se ao ritmo e às necessidades de cada aluno, permitindo intervenções personalizadas e eficazes (SPEAR-SWERLING, 2018).

Pesquisas demonstram que o método Orton-Gillingham é altamente eficaz para estudantes com dificuldades na alfabetização, principalmente aqueles diagnosticados com dislexia. Conforme explica Morais (2021), crianças com essa condição apresentam déficits na consciência fonológica e na fluência leitora, o que requer abordagens diferenciadas para seu ensino. Nesse sentido, a abordagem multissensorial do método Orton-Gillingham permite compensar as dificuldades inerentes ao processamento fonológico, favorecendo o reconhecimento preciso das palavras e o desenvolvimento da compreensão leitora (REIS; GUIMARÃES, 2019).

Segundo Santos e Carvalho (2020), essa metodologia pode ser utilizada não apenas para estudantes com transtornos específicos de aprendizagem, mas também como um recurso valioso no ensino regular da alfabetização. Isso porque, ao enfatizar a instrução direta e o envolvimento sensorial ativo, a estratégia facilita o aprendizado para todas as crianças, proporcionando maior engajamento e retenção da informação.

Em suma, o método Orton-Gillingham representa uma contribuição significativa para a área da educação, especialmente no que diz respeito à inclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Seu embasamento neurocientífico e sua aplicabilidade prática tornam-no uma alternativa eficaz e acessível para aprimorar o ensino da leitura e escrita.

O APLICATIVO EDUEDU: O QUE É E QUAL A SUA IMPORTÂNCIA PARA ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O EduEdu é uma plataforma digital voltada para a alfabetização e letramento de crianças até o quinto ano do ensino fundamental. Seu principal diferencial está na personalização do ensino,

permitindo que os professores acompanhem o progresso de cada aluno e adaptem as atividades de acordo com suas necessidades específicas.

O aplicativo dispõe de exercícios lúdicos e interativos, contribuindo para o engajamento dos estudantes. Estudos demonstram que o aprendizado mediado por jogos educativos potencializa a fixação do conhecimento, pois estimula a motivação e a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem (Moran, 2015). Além disso, a possibilidade de feedback imediato oferecida pelo EduEdu permite que os erros sejam corrigidos rapidamente, auxiliando na superação das dificuldades.

No Brasil, muitos alunos enfrentam barreiras no processo de alfabetização, seja por dificuldades cognitivas, falta de estímulo adequado ou dificuldades socioeconômicas que afetam o aprendizado. Conforme Vygotsky (2001), a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando há interação social e mediação pedagógica, fatores que podem ser otimizados com o uso de tecnologias educacionais.

O EduEdu se apresenta como um recurso que possibilita intervenções pedagógicas direcionadas, uma vez que oferece atividades específicas para diferentes níveis de dificuldade. Segundo Oliveira (2013), a personalização do ensino contribui para a aprendizagem mais eficiente, pois permite que cada aluno avance no próprio ritmo e receba a assistência necessária para superar desafios.

Além disso, a acessibilidade e a flexibilidade do aplicativo garantem que o aluno possa praticar em diferentes contextos, seja em sala de aula ou em casa, o que reforça o aprendizado e promove maior autonomia no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

EVIDÊNCIAS SOBRE O USO DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisas apontam que o uso de recursos tecnológicos na educação infantil tem impacto positivo no aprendizado. Segundo Almeida e Valente (2011), a utilização de ferramentas digitais estimula a curiosidade e a criatividade, fatores essenciais para a construção do conhecimento. Além disso, os autores destacam que o aprendizado mediado por tecnologia favorece a inclusão de alunos com dificuldades, uma vez que proporciona recursos adaptáveis às necessidades individuais.

Um estudo conduzido por Castro et al. (2020) analisou o impacto do uso de aplicativos educativos no desempenho escolar de crianças do ensino fundamental e constatou que o uso frequente dessas ferramentas resultou em melhorias significativas na leitura e na escrita, especialmente entre os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

O EduEdu segue essa tendência ao oferecer atividades gamificadas e adaptáveis, que favorecem a personalização do ensino e a autonomia do estudante. O uso do aplicativo como

complemento às práticas pedagógicas tradicionais pode contribuir para o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras, tornando o processo mais motivador e eficiente.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO EDUEDU NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Apesar dos benefícios do uso de tecnologia na educação, sua implementação ainda enfrenta desafios. Um dos principais obstáculos é a formação dos professores para o uso eficiente dessas ferramentas. Kenski (2012) destaca que a capacitação docente é essencial para que a tecnologia seja utilizada de maneira significativa e integrada às práticas pedagógicas.

Outro desafio é o acesso às tecnologias em escolas públicas. Muitos alunos ainda não possuem dispositivos eletrônicos ou acesso à internet em casa, o que pode limitar o impacto do EduEdu. No entanto, estratégias como a implementação de laboratórios de informática e o uso de dispositivos compartilhados em sala de aula podem minimizar essa limitação e garantir que todos os estudantes possam usufruir dos benefícios do aplicativo.

Por outro lado, a adoção de ferramentas digitais pode contribuir para a democratização do ensino, proporcionando acesso a recursos de qualidade para estudantes de diferentes contextos sociais. De acordo com Moran (2015), a tecnologia, quando utilizada de forma planejada e alinhada às necessidades pedagógicas, têm o potencial de transformar a educação e ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O EduEdu se mostra uma ferramenta inovadora e eficaz para auxiliar a alfabetização de crianças, especialmente aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem. Sua interface intuitiva, atividades gamificadas e possibilidade de acompanhamento individualizado o tornam um recurso valioso para complementar o trabalho dos professores e fortalecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A integração de tecnologia na educação deve ser vista como uma oportunidade para tornar o aprendizado mais dinâmico, acessível e eficiente. No entanto, sua implementação requer planejamento, capacitação docente e estratégias para garantir que todos os alunos tenham acesso a esses recursos.

Dessa forma, recomenda-se que gestores escolares e professores explorem o potencial do EduEdu, avaliando sua aplicabilidade no contexto da sala de aula e promovendo ações para ampliar

o uso da tecnologia na educação básica. Somente assim será possível garantir um ensino mais inclusivo e eficaz, favorecendo o sucesso escolar de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ABNT NBR 6023:2018. Informação e documentação – Referências – Elaboração. Associação Brasileira de Normas Técnicas, Rio de Janeiro, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 08 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GILLINGHAM, A.; STILLMAN, B. The Gillingham Manual: Remedial Training for Students with Specific Disability in Reading, Spelling, and Penmanship. 6. ed. Cambridge, MA: Educators Publishing Service, 1960.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

MOATS, L. C. Speech to Print: Language Essentials for Teachers. 3. ed. Baltimore: Brookes Publishing, 2020.

MORAIS, J. A arte de ler: ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2013.

ORTON, S. T. "Word-blindness" in school children. Archives of Neurology and Psychiatry, v. 14, n. 5, p. 581-615, 1925.

REIS, L. L.; GUIMARÃES, S. R. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: estratégias de ensino e intervenção. Campinas: Papirus, 2019.

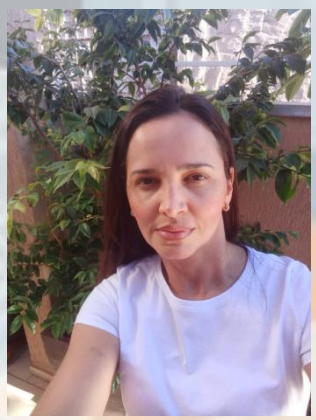
SANTOS, A. C.; CARVALHO, P. R. Métodos de ensino da leitura e escrita: contribuições da neurociência. Curitiba: Appris, 2020.

SHAYWITZ, S. Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level. New York: Knopf, 2003.

SPEAR-SWERLING, L. The Power of RTI and Reading Profiles: A Blueprint for Solving Reading Problems. New York: Guilford Press, 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VyGOTSKI, Lev S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA

THE IMPORTANCE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION FOR A CHILD'S DEVELOPMENT

VANI ROCHA FARIA MARTINS
Graduação em Letras/Inglês pela Universidade Bandeirantes – UNIBAN(2008); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE (2015) Pós-Graduação em Arte e Educação pela FAUESP. (2020); Professora de Educação Infantil no CEI Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A Educação Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento da criança, pois é o alicerce para sua formação psicológica, intelectual e social. As creches e pré-escolas, além de proporcionarem um ambiente seguro e acolhedor, trabalham de forma integrada para estimular todas as características inerentes à infância, respeitando as fases de crescimento e promovendo a interação social. Essas instituições têm a responsabilidade de criar espaços que incentivem a curiosidade, a exploração e o aprendizado contínuo. O papel do professor e do ambiente físico é fundamental nesse processo. Os educadores são mediadores do conhecimento e guias na construção da autonomia e do senso crítico das crianças. Já o espaço escolar, se planejado com cuidado, estimula a criatividade e a interação entre as crianças, fatores essenciais para o desenvolvimento pleno. O trabalho pedagógico na Educação Infantil busca equilibrar o lúdico e o educativo, utilizando brincadeiras, jogos e atividades que favorecem a assimilação de novos conhecimentos de maneira natural e prazerosa. Assim, fica evidente que a Educação Infantil não é apenas um momento de cuidado, mas a base indispensável para a formação de cidadãos conscientes e preparados para os desafios futuros. A interação com colegas e professores, somada a um ambiente enriquecedor, proporciona à criança uma experiência única, que irá marcar positivamente

sua trajetória educacional e pessoal.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil; Interação Social; Cuidado.

ABSTRACT

Early childhood education plays a crucial role in children's development, as it is the foundation for their psychological, intellectual and social development. As well as providing a safe and welcoming environment, nurseries and pre-schools work in an integrated way to stimulate all the characteristics inherent to childhood, respecting the stages of growth and promoting social interaction. These institutions have a responsibility to create spaces that encourage curiosity, exploration and continuous learning. The role of the teacher and the physical environment is fundamental in this process. Educators are mediators of knowledge and guides in building children's autonomy and critical sense. The school space, if planned carefully, stimulates creativity and interaction between children, essential factors for full development. Pedagogical work in Early Childhood Education seeks to balance the playful and the educational, using games and activities that encourage the assimilation of new knowledge in a natural and pleasurable way. Thus, it is clear that Early Childhood Education is not just a time for care, but the indispensable basis for the formation of citizens who are aware of and prepared for future challenges. Interaction with peers and teachers, combined with an enriching environment, provides children with a unique experience that will positively mark their educational and personal trajectory.

Keywords: Child Development; Social Interaction; Care.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a educação infantil esteve sob responsabilidade das famílias, sendo o convívio social o principal meio de transmissão de tradições, normas e valores. Entretanto, com o passar dos anos e importantes transformações sociais, a visão sobre a infância mudou significativamente, reconhecendo a criança como um indivíduo com direitos, dentre eles o direito à educação em instituições como creches e pré-escolas.

Desde a Antiguidade, a educação da primeira infância era realizada no âmbito familiar, utilizando jogos educativos para preparar as crianças como cidadãos. No Brasil, até meados do século XIX, a ausência de instituições voltadas para crianças de 0 a 6 anos estava ligada ao modelo

familiar tradicional, onde o pai era o provedor e a mãe cuidava dos filhos. Porém, no final do século XIX, influências europeias trouxeram à tona debates sobre a educação infantil, levando à criação das primeiras creches voltadas para crianças pobres e jardins-de-infância para crianças mais ricas.

Com a industrialização, a entrada das mulheres no mercado de trabalho trouxe uma nova demanda por atendimento infantil. Inicialmente, as crianças eram acolhidas por mulheres que não trabalhavam, mas os movimentos sindicais passaram a reivindicar a criação de creches e pré-escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei 4.024/61) formalizou a inclusão desses espaços no sistema educacional brasileiro, enquanto a década de 1970 marcou a municipalização da educação pré-escolar. Como explica Oliveira (2002):

> O aumento da demanda por pré-escola incentivou, na década de 70, o processo de municipalização da educação pré-escolar pública, com a diminuição de vagas nas redes estaduais de ensino e sua ampliação nas redes municipais, política intensificada com a aprovação da Emenda Calmon à Constituição Nacional (1982), vinculando um percentual mínimo de 25% das receitas municipais a gastos com o ensino em geral. Em 1972 já havia 460 mil matrículas na pré-escola em todo o país. (Oliveira, 2002, p. 110).

Ao longo do século XX, teóricos como Vygotsky, Piaget e Freinet apresentaram contribuições inestimáveis à educação infantil. Vygotsky, por exemplo, enfatizava o papel da interação social no desenvolvimento cognitivo da criança. Piaget destacou as diferentes etapas do desenvolvimento infantil, enquanto Freinet promoveu métodos inovadores baseados na experimentação e participação ativa das crianças, influenciando práticas pedagógicas até hoje.

Nas décadas de 1970 e 1980, debates sobre o caráter assistencialista e educativo das instituições infantis foram intensificados. Embora ainda se exigisse baixos níveis de escolaridade dos profissionais da área, houve uma mudança significativa na mentalidade popular: a educação infantil passou a ser vista como um direito da criança e um dever do Estado, rompendo com a visão meramente assistencialista.

No entanto, o caminho percorrido pela educação infantil até os dias atuais ainda não chegou ao fim. Desafios persistem, como a sobrecarga de educadores e a necessidade de maior participação das famílias no processo educacional. É essencial que as escolas e as famílias trabalhem em conjunto para garantir o desenvolvimento integral das crianças.

Creches e pré-escolas devem oferecer ambientes adequados e profissionais capacitados, possibilitando que as crianças vivenciem sua infância de forma plena e significativa. Ao mesmo tempo, é necessário investigar e aperfeiçoar constantemente essas instituições, valorizando seu papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e preparados para transformar a sociedade.

AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As creches e pré-escolas representam as primeiras etapas da educação infantil, desempenhando um papel fundamental na inserção da criança no ambiente escolar. Contudo, sua atual configuração foi construída ao longo de uma história marcada por transformações e conflitos,

superando um passado de caráter predominantemente assistencialista.

Inicialmente, essas instituições eram locais onde as crianças ficavam enquanto as mães trabalhavam, com foco em cuidados básicos. Hoje, são espaços que promovem o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, sociais e intelectuais. Essa evolução foi amparada por mudanças legais e sociais, como a Constituição Federal de 1988.

Maria Malta Campos (1995) enfatiza:

> "Pela primeira vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas." (Campos,1995, p. 17).

O papel das creches e pré-escolas vai muito além de oferecer cuidados. São ambientes nos quais as crianças desenvolvem suas habilidades motoras, cognitivas e sociais, participando de atividades lúdicas e educativas. Historicamente, a infância nem sempre foi compreendida em sua singularidade. Durante séculos, as crianças eram vistas como “adultos em miniatura,” sem espaço para o brincar e aprender conforme sua idade. Apenas com o avanço dos estudos e a consolidação de novas perspectivas é que passou-se a reconhecer a importância de educar as crianças de maneira adequada ao seu desenvolvimento.

Kuhlmann (2001) ressalta que embora inicialmente voltadas para cuidados, essas instituições demonstravam preocupações pedagógicas, como na 'Escola de Principiantes', criada pelo pastor Oberlin na França, em 1769, que ensinava habilidades práticas e valores morais às crianças.

No Brasil, a industrialização transformou o papel das mulheres e aumentou a demanda por creches de tempo integral, especialmente para famílias de baixa renda. Segundo Didonet (2001):

> "Com a preocupação filantrópica e assistencial, as creches passaram a atender crianças de famílias pobres, oferecendo cuidados básicos como higiene, saúde e alimentação."(Didonet, 2001, p. 13).

O ambiente escolar, além de favorecer o aprendizado, promove a interação social, fundamental para o desenvolvimento infantil.

Almeida (1987, p. 195) reforça:

> "A esperança de uma criança ao caminhar para a escola é encontrar um guia, alguém consciente, capaz de ajudá-la a construir uma nova história e uma sociedade melhor."(Almeida, 1987, p. 195).

Ainda que tenha superado muitos desafios, a educação infantil continua enfrentando barreiras, como a necessidade de maior valorização dos profissionais e a garantia de recursos adequados. É crucial combater a visão ultrapassada de que as creches são apenas “depósitos de crianças” e reforçar seu papel como espaços de aprendizado e socialização. Os profissionais da área, devidamente formados e capacitados, desempenham um trabalho essencial para a construção de uma sociedade mais consciente e inclusiva.

Portanto, as creches e pré-escolas são conquistas indispensáveis para o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos. Elas deixam de ser meros espaços assistenciais e tornam-se

fundamentais na construção da cidadania e no fortalecimento dos laços entre escola e sociedade.

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antes mesmo de ensinar crianças a ler e escrever, é fundamental que tanto a escola quanto a família estejam preparadas para atender a uma série de necessidades que garantirão o pleno desenvolvimento dos alunos ao longo de sua trajetória educacional. A Educação Infantil, voltada para crianças de zero a cinco anos, é um direito constitucionalmente garantido no Brasil é uma obrigação do Estado. No entanto, a decisão de inserir a criança nesse ambiente cabe à família, refletindo a autonomia parental.

Nos últimos anos, o Brasil começou a despertar para a importância e a urgência de ampliar a oferta de Educação Infantil, garantindo também a qualidade necessária para atender as demandas dessa etapa. Apesar dos avanços, ainda há um número alarmante de crianças que não têm acesso a esse direito. Embora a Educação Infantil seja um serviço assegurado pela Constituição, a insuficiência de vagas e instituições impede que muitas famílias matriculem suas crianças, principalmente as de baixa renda, que não podem arcar com custos de escolas particulares.

Como destaca Kramer (2001):

> "A Educação Infantil mais uma vez deixa a desejar; tal precariedade pode ser muito bem entendida no contexto político e econômico de um país, como o Brasil, em que o setor educacional não se encontra dentre as prioridades básicas da política." (Kramer, 2001, p. 119).

Essa realidade expõe a vulnerabilidade de muitas crianças que dependem de creches e pré-escolas públicas para iniciar seu processo educacional. A falta de infraestrutura adequada, o número reduzido de vagas e a formação insuficiente dos profissionais da área representam desafios que limitam o alcance de uma Educação Infantil inclusiva e eficiente.

A expansão dessa modalidade de ensino tem sido, frequentemente, associada à tentativa de resolver o fracasso escolar no Ensino Fundamental. Essa concepção, no entanto, deve ser revista, pois a Educação Infantil não deve ser encarada como a única responsável por solucionar as dificuldades de alfabetização ou outras questões do sistema educacional. Seu objetivo principal é proporcionar às crianças uma base sólida para o desenvolvimento integral, englobando aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais.

Kramer (2001) observa:

> "Sua função é favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição/construção dos conhecimentos relativos ao mundo físico e social (linguagem, matemática, ciências naturais, história e geografia). À medida que esse papel é exercido, as creches e pré-escolas irão conferir contribuições importantes às crianças e poderão – se desenvolverem um trabalho pedagógico de qualidade – contribuir significativamente para a escola de primeiro grau."(Kramer,2001, p. 127).

Por mais que a Educação Infantil tenha relevância indiscutível no desenvolvimento das crianças, não pode ser reduzida a um meio de evitar o fracasso escolar. É preciso reconhecer que

cada criança tem seu ritmo e suas necessidades específicas.

De acordo com Poppovic (1984):

> "A pré-escola e a escola devem criar situações que levem a criança a esclarecer uma ideia, ver uma relação, estabelecer uma conexão, expressar um pensamento, perceber uma semelhança, discordar de um ponto de vista, estimar um resultado, arriscar uma intuição, compreender um processo, transferir um conhecimento, generalizar um conceito, descobrir um erro de lógica, introduzir uma ideia, deduzir uma conclusão, associar um padrão."(Poppovic,1984, p. 57).

Esse papel envolve tratar a criança como um indivíduo em desenvolvimento, respeitando seu direito de vivenciar plenamente a infância. Ainda que o Brasil tenha avançado na ampliação da cobertura da Educação Infantil, os desafios relacionados à qualidade permanecem. Investir na formação de professores, no acompanhamento das práticas pedagógicas e na criação de currículos que valorizem as singularidades das crianças são pontos cruciais para garantir um atendimento eficaz. Como observa Roberta Borges, diretora da Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdiC) da Unicamp:"Esses professores não sabem trabalhar com a família, com a comunidade, e isso reflete no espaço em que a criança passa a maior parte do tempo."

A falta de preparo dos profissionais de Educação Infantil ainda é um entrave significativo para o progresso dessa etapa. Mesmo com avanços em legislação e diretrizes pedagógicas, é essencial que os educadores compreendam a importância de atuar de forma integrada com as famílias e comunidades, promovendo uma experiência educacional que vá além do conteúdo formal.

Além disso, a Educação Infantil deve ser vista como um direito inalienável, não como uma solução paliativa para problemas estruturais da educação. Ela desempenha um papel transformador ao proporcionar às crianças oportunidades de desenvolvimento que influenciam diretamente seu futuro. Oferecer um ambiente acolhedor e estimulante, com profissionais capacitados e currículos bem estruturados, é essencial para garantir que as crianças alcancem seu potencial máximo.

A continuidade do crescimento dessa modalidade de ensino depende de esforços conjuntos entre governo, educadores, famílias e sociedade civil. É necessário investir em políticas públicas que priorizem a Educação Infantil, assegurando que nenhuma criança seja deixada para trás. Afinal, é nessa etapa que se estabelece o alicerce para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional que acompanhará o indivíduo por toda a vida.

Portanto, a Educação Infantil deve ser reconhecida e valorizada como uma etapa fundamental na formação de cidadãos conscientes e capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva. Seu papel vai muito além de preparar crianças para o Ensino Fundamental; trata-se de oferecer a elas um início de vida escolar que respeite sua individualidade, estimule seu crescimento e promova uma convivência saudável e transformadora.

OS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil tem como objetivo proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança, seu desenvolvimento físico, emocional, intelectual, moral e social, a ampliação de suas experiências e estimular o interesse da criança pelo processo de conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), é essencial desenvolver as seguintes capacidades dos educandos:

Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;

Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a saúde e o bem-estar;

Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo a autoestima e ampliando gradativamente as possibilidades de comunicação e interação social;

Estabelecer e ampliar as relações sociais, aprendendo a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;

Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se como agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;

Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;

Utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita), ajustadas às intenções e situações de comunicação, para expressar ideias, sentimentos e avançar no processo de construção de significados;

Conhecer manifestações culturais, demonstrando interesse, respeito e participação, valorizando a diversidade.

Portanto, o educador precisa avaliar as atividades planejadas e suas atitudes, observando se estas proporcionam meios para que as crianças alcancem os objetivos propostos. Além disso, o educador deve atuar como mediador no processo de desenvolvimento infantil, avaliando o grupo e cada criança individualmente, respeitando suas histórias e ritmos próprios.

As capacidades são compreendidas como formas de aperfeiçoar habilidades considerando talentos, necessidades especiais e aptidões.

As propostas curriculares devem estar alinhadas às características socioculturais da comunidade e às necessidades e expectativas da população atendida. Conhecer a realidade da comunidade é essencial para eleger temas relevantes e atender à diversidade.

O PROFESSOR COMO ELEMENTO DE LIGAÇÃO

O professor é o pilar fundamental do processo educacional. Embora investimentos em infraestrutura escolar, como laboratórios, bibliotecas, anfiteatros, quadras esportivas, piscinas e campos de futebol sejam importantes, estes aspectos materiais não superam o papel essencial do professor.

No contexto da aprendizagem, as crianças, na educação infantil, desenvolvem-se por meio de jogos, brincadeiras e atividades mediadas pelo professor. Conforme o RCNEI (1998):

> Nessa perspectiva, a instituição de educação infantil pode ajudar as crianças a organizar melhor as suas estratégias, bem como proporcionar condições para a aquisição de novos conhecimentos. (BRASIL, 1998, p.63)

A creche e a pré-escola são fundamentais para facilitar a apropriação de novos conhecimentos pelas crianças e para ajudá-las a organizar os que já possuem, tudo isso mediado pelo professor. Ele é peça-chave na instituição infantil. Sem ele, não há educação. Sua atuação promove o desenvolvimento psicológico, cognitivo e motor da criança.

O objetivo do professor deve ser específico, exigindo dele flexibilidade para lidar com as crianças, especialmente em situações cotidianas, como brigas, discussões e choros, que são normais nessa faixa etária. Reforçando o Referencial Curricular (BRASIL, 1998), ele precisa estar atento às necessidades da criança.

Desde a Grécia Antiga, o professor ocupa uma posição vital no amadurecimento da sociedade e na difusão da cultura. As escolas de Sócrates, Platão e Aristóteles demonstram a habilidade desses pensadores em discutir os aspectos essenciais da natureza humana. Não perdiam tempo com conteúdos engessados, mas refletiam sobre o essencial, fruto de um profundo preparo para o ensino.

Todos os dias são de aprendizado para a criança, e ela necessita do apoio do adulto para organizar e apropriar-se do conhecimento. A grande quantidade de informações descobertas no cotidiano gera perguntas e dúvidas que precisam ser respondidas para que a criança possa compreender e aprender.

É importante considerar que algumas crianças aprendem mais rápido, enquanto outras precisam de mais tempo. No entanto, à medida que crescem, elas se tornam mais autônomas no processo de aprendizagem, dispensando, progressivamente, a ajuda do adulto. Segundo o Referencial Curricular:

Quanto menor a criança, mais ela precisa de adultos que interpretem o significado de seus movimentos e expressões.

> [...] À medida que a criança cresce, o desenvolvimento de novas capacidades possibilita que ela atue de maneira cada vez mais independente sobre o mundo à sua volta, ganhando maior autonomia em relação aos adultos (BRASIL, 1998, p. 18).

O professor na Educação Infantil deve ter atenção especial ao cotidiano e às situações inesperadas. No início da convivência escolar, as crianças encaram as novas etapas de forma única. Por vezes, pais e educadores percebem essas mudanças com mais dificuldade que as próprias

crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que as creches e pré-escolas desempenham um papel crucial na vida da criança, representando um marco significativo em seu desenvolvimento e aprendizado. Tudo o que é vivenciado nesse ambiente reflete diretamente na formação de valores, atitudes e conhecimentos que ela levará para a vida toda. Assim, é fundamental que esses espaços sejam pensados e planejados para proporcionar interações ricas e experiências transformadoras, envolvendo o professor, o ambiente e os colegas.

A Educação Infantil não apenas contribui para a formação individual, mas também para o desenvolvimento de cidadãos ativos e reflexivos. Esse período é essencial para transmitir valores sociais, culturais e éticos, que se tornam alicerces para a convivência em sociedade. A experiência educativa, ajustada às diferentes etapas do desenvolvimento infantil, estimula a curiosidade, a autonomia e a capacidade de criar e transformar o mundo ao seu redor.

Historicamente, o entendimento da criança evoluiu de um ser visto de forma passiva para um agente ativo de sua própria aprendizagem e construção de saberes. Reconhecer a infância como uma fase única e fundamental fortalece a ideia de que a educação deve respeitar os direitos da criança e proporcionar condições adequadas para que ela explore, aprenda e cresça de forma saudável e segura.

Dessa forma, é indispensável que políticas públicas e planos educacionais sejam implementados com maior rapidez e eficácia. Investir na Educação Infantil é investir no futuro da sociedade, uma vez que este é o período em que valores e habilidades críticas são desenvolvidos. Quando bem estruturada, a educação infantil se torna um poderoso instrumento de transformação social, colaborando para a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos.

Ao compreender a importância dessa etapa no desenvolvimento humano, reconhece-se que ela é a base para a construção de um sistema educacional que valorize a infância, o aprendizado e a cidadania. Apenas assim a educação poderá assumir o seu papel transformador na construção de um país mais justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica - técnicas e jogos pedagógicos.** São Paulo: Edições Loyola, 1987.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira**. Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL, **Lei de nº 9.394 de 1996**. Promulgada em 20/12/1996. Brasília: Editora do Brasil (LDB).

BUFFA, Ester. PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas** 1893 - 1971. São Carlos: EDUFSCAR; Brasília: INEP, 2002.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré – escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1995.

DIDONET, Vital. **Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

DUARTE, Newton. Vigotsky **e o aprender a aprender**. Ed. Autores Associados, São Paulo, 1999.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch**. Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

KRAMER. Sônia**. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KUHLMANN JR., Moisés**. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOUZADA, Ana Maria. **Educação infantil: teoria e prática**. Vitória: CEPE, 1999.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos (Org). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. **O valor da interação criança – criança em creches no desenvolvimento infantil**. Caderno de Pesquisa SP n 87, p. 67-70, 1993.

POPPOVIC. Ana Maria. Citado no livro de Maria M. Malta Campos. **Em defesa da pré-escola**. Caderno de Pesquisa SP n 50, p. 53-57, ago. 1984.

Sites:

http://**noticias.terra.com.br/educacao/educacao-infantil-desafio-e-entender-as-necessidades-do-aluno**,8e1b42ba7d2da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD. Acesso 11 mar 2025.

http://**revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/os-desafios-da-educacao-infantil-**236358-1.asp. Acesso 11 mar 2025.

http://roubervalbarboza.wordpress.com/2010/09/13/**objetivos-gerais-da-educacao-infantil.** Acesso em 15 de fevereiro de 2025.

http**://www.mauriciodenassau.edu.br/artigo/exibir/aid/721/cid/1/fid/1**. Acesso em 12 de fevereiro de 2025.

O PENSAMENTO DE ARISTÓTELES E A SUBVERSÃO DA TEORIA DAS FORMAS DE PLATÃO

ARISTOTLE'S THOUGHT AND THE SUBVERSION OF PLATO'S THEORY OF FORMS

VIVIANE FERREIRA PEREZ
Graduação Pedagogia, Faculdade Nossa Cidade -FNC (2014); Especialista em Psicomotricidade (2021) - FACONNECT Deficiência Intelectual - FACONNECT (2020); Professora de Educação Básica- Ciclo I no CEU EMEF Vila Atlântica

RESUMO

Para Platão, os fenômenos dispostos no mundo eram considerados sombras do que seria considerado como ideal. Mas, Aristóteles, discordou as considerações de Platão, baseando-se nas experiências sensoriais e forma de investigação empírica. Sendo assim, este estudo tem por objetivo explorar a transição do pensamento de Aristóteles, desde seu aprendizado na Academia de Platão até a construção de uma filosofia que conciliava a observação da natureza com a busca por verdades universais. Desta forma, há de se considerar que sua abordagem acabara de influenciar campos como a biologia, lógica, ética, entre outros. Ocasionalmente, Aristóteles subverteu a visão platônica acerca do que se considera como compreensão concreta e funcional da realidade.

Palavras-chave: Aristóteles; Empirismo, Filosofia da Antiguidade; Desenvolvimento Humano**.**

SUMMARY

For Plato, the phenomena arranged in the world were considered shadows of what would be considered ideal. However, Aristotle disagreed with Plato's considerations, basing himself on sensory experiences and empirical investigation. Therefore, this study aims to explore the transition in Aristotle's thinking, from his apprenticeship at Plato's Academy to the construction of a philosophy that reconciled the observation of nature with the search for universal truths. In this way, it must be

considered that his approach had just influenced fields such as biology, logic, ethics, among others. Occasionally, Aristotle subverted the Platonic view of what is considered a concrete and functional understanding of reality.
Keywords: Aristotle; Empiricism; Philosophy of Antiquity; Human Development.

INTRODUÇÃO

Considerado um dos maiores filósofos da antiguidade, Aristóteles, conseguiu transformar de modo profundo, o pensamento filosófico do seu mestre, Platão. Para Platão, os fenômenos dispostos no mundo eram considerados sombras do que seria considerado como ideal. Mas, Aristóteles, discordou as considerações de Platão, baseando-se nas experiências sensoriais e forma de investigação empírica. Sendo assim, este estudo tem por objetivo explorar a transição do pensamento de Aristóteles, desde seu aprendizado na Academia de Platão até a construção de uma filosofia que conciliava a observação da natureza com a busca por verdades universais.

DESENVOLVIMENTO

Aristóteles tinha dezessete anos quando chegou a Atenas para estudar na Academia do grande filósofo Platão, que, na época, com sessenta anos, já tinha delineado sua teoria das formas. De acordo com ela, todos os fenômenos da Terra (da justiça à cor verde, por exemplo) são sombras de correlatos ideais, ou formas, que conferem identidades particulares a seus modelos mundanos (BOBBIO, 2000).

Estudioso, Aristóteles sem dúvida aprendeu muito com o mestre, mas tinha um temperamento muito diferente. Onde Platão era brilhante e intuitivo, Aristóteles era erudito e metódico. Contudo, havia um óbvio respeito mútuo e Aristóteles permaneceu na Academia, como aluno e professor, até a morte de Platão, vinte anos depois. Como surpreendentemente não foi escolhido como sucessor do mestre, deixou Atenas e fez uma viagem para a Jônia que se provaria fértil (REEVE, 1992).

A ruptura com o ensino deu a Aristóteles a oportunidade de satisfazer sua paixão pelo estudo da vida selvagem, o que intensificou a impressão de que a teoria das formas de Platão estava errada tentador imaginar que os argumentos de Aristóteles já tivessem exercido alguma influência sobre Platão, que em seus diálogos finais reconheceu falhas nas teorias mais antigas, mas é impossível ter certeza. Sabe-se, no entanto, que Platão conhecia o argumento do "terceiro homem", usado por Aristóteles para refutar a teoria das formas. Tal argumento diz: se no reino das formas existe uma perfeita forma do homem a partir da qual os homens da Terra são moldados, essa forma, para ter qualquer essência concebível, teria de ser baseada em uma "forma da forma do homem" que também teria de ser baseada numa forma mais elevada, na qual as "formas das formas são baseadas", e assim por diante, ad *infinitum* (NUSSBAUM, 1986).

O argumento posterior de Aristóteles contra a teoria das formas foi mais simples e diretamente relacionado com estudos sobre o mundo natural. Ele percebeu que era simplesmente desnecessário assumir que há um mundo hipotético das formas, quando a realidade das coisas já pode ser vista aqui na Terra, inerente às coisas cotidianas (CASSIRER,2001).

Talvez pelo fato de seu pai ter sido médico, os interesses científicos de Aristóteles se voltaram para o que hoje chamamos de ciências biológicas, enquanto a formação de Platão tinha sido firmemente baseada na matemática. Essa diferença de formação ajuda a explicar as distintas abordagens. A matemática, especialmente a geometria, lida com conceitos abstratos distantes do mundo cotidiano, ao passo que a biologia trabalha com o mundo à nossa volta e baseia-se quase unicamente na observação. Platão buscou a confirmação de um reino das formas a partir de noções como o círculo perfeito (que não pode existir na natureza). Aristóteles considerava que certas constantes podem ser descobertas investigando-se o mundo natural (GUTHRIE, 1978).

O que o Aristóteles propôs mudou completamente a teoria de Platão. Sem desconfiar dos nossos sentidos, Aristóteles contava com eles na busca da evidência para apoiar suas teorias. Ao estudar o mundo natural, ele aprendeu que, ao observar as características de cada exemplo de planta ou animal específico, podia construir um retrato completo sobre o que o distinguia de outras plantas e animais. Tais estudos confirmaram o que Aristóteles já acreditava: não nascemos com a capacidade inata para reconhecer formas, como defendia Platão (BARNES, 2000).

Cada vez que uma criança encontra um cão, por exemplo, ela nota o que existe de comum entre esse animal e outros cães, de modo que pode consequentemente reconhecer as coisas que tornam algo um cão. A criança então forma uma ideia do "aspecto canino" (ou "forma", como dizia Aristóteles) que define um cão. A partir de nossa experiência do mundo, aprendemos quais as características compartilhadas que tornam as coisas aquilo que elas são. E a única maneira de experimentar o mundo é por meio dos sentidos (LLOYD, 1996).

Como Platão, Aristóteles preocupou-se em encontrar algum fundamento imutável e eterno num mundo caracterizado pela mudança. Mas concluiu que não há necessidade de procurar por esse lastro num mundo de formas perceptíveis apenas à alma. A evidência estaria aqui, no mundo à nossa volta, perceptível pelos sentidos. Aristóteles acreditava que as coisas no mundo material não são cópias imperfeitas de alguma forma ideal de si mesmas, mas que a forma essencial de uma coisa é, na verdade, inerente a cada exemplo dessa coisa. Por exemplo, "o aspecto canino" não é apenas uma característica compartilhada pelos cães é algo inerente a todo e qualquer cão. Ao estudar coisas particulares, portanto, conseguimos alcançar um insight sobre sua natureza universal e imutável (RUSSELL, 2001).

O que é verdadeiro em relação aos exemplos no mundo natural raciocinou Aristóteles, também é verdadeiro acerca dos conceitos relacionados aos seres humanos. Noções como "virtude", "justiça", "beleza" e "bom" podem ser examinadas da mesma forma. Como ele observou, quando nascemos nossas mentes são como "folhas em branco", e quaisquer ideias que alcançamos só podem ser recebidas por meio dos nossos sentidos. Ao nascer, não temos ideias inatas, então não podemos ter

noção de certo ou errado. No entanto, quando encontramos exemplos de justiça ao longo de nossas vidas, aprendemos a reconhecer as qualidades que tais exemplos têm em comum e, aos poucos, construímos e refinamos a compreensão do que é justiça. Em outras palavras, a única maneira coma qual podemos vir a conhecer a ideia eterna e imutável de justiça é observando como ela se manifesta no mundo à nossa volta (DÜRING, 1957).

Assim, Aristóteles afastou-se de Platão não ao negar que as qualidades universais existam, mas ao questionar sua natureza e os meios pelos quais chegamos a conhecê-las (esta última é a questão fundamental da "epistemologia", ou teoria do conhecimento). Essa mesma diferença de opinião sobre como chegamos a verdades universais, mais tarde, dividiu os filósofos em dois campos separados: os racionalistas (como René Descartes, Immanuel Kant e Gottfried Leibniz), que acreditam num conhecimento a priori ou inato; e os empiristas (incluindo John Locke, George Berkeley e David Hume), que afirmam que todo conhecimento vem da experiência (BERMAN, 1990).

A maneira pela qual Platão e Aristóteles chegaram a suas teorias nos diz muito sobre seus temperamentos. A teoria das formas de Platão é grandiosa e relaciona-se ao outro mundo, o que é refletido no modo como ele discute sua questão, usando criativos diálogos ficcionais entre Sócrates e seus contemporâneos. Em contraste, a teoria de Aristóteles é mais prática, apresentada em linguagem prosaica, acadêmica. Tão convencido estava Aristóteles de que a verdade do mundo deve ser encontrada na Terra - e não numa dimensão mais elevada -, que ele começou a colecionar espécimes de fauna e flora e as classificou de acordo com suas características (BARNES, 2000).

A partir dessa classificação biológica, montou um sistema hierárquico o primeiro do gênero, e tão bem construído que forma até hoje a base da taxonomia. Primeiro, ele dividiu o mundo natural em coisas vivas e não vivas. Então, voltou sua atenção para classificar o mundo vivo. Sua divisão classificatória seguinte for entre plantas e animais, o que envolveu o mesmo tipo de pensamento que sustenta sua teoria de qualidades universais: conseguimos ser capazes de distinguir entre uma planta e um animal quase sem pensar, mas como sabemos o modo de fazer essa distinção? A resposta, para Aristóteles, está nas características compartilhadas. Todas as plantas compartilham a forma "planta" e todos os animais compartilham a forma "animal". Uma vez que entendemos a natureza dessas formas, conseguimos reconhecê-las em todo e qualquer espécime (JAFFE, 2011).

Esse fato se torna mais visível quanto mais Aristóteles subdivide o mundo natural. A fim de classificar uma espécie, como um peixe, por exemplo, temos de reconhecer o que é que o torna um peixe - o que, mais uma vez, pode ser conhecido pela experiência e não requer conhecimento inato. Conforme Aristóteles desenvolveu uma completa classificação dos seres vivos, dos organismos mais simples até os seres humanos, essa tese foi confirmada.

Outro fato que se tornou óbvio para Aristóteles enquanto ele classificava o mundo natural é que a "forma" de uma criatura não se limita a características físicas (tais como pele, pelo, pena ou escamas), mas inclui uma questão acerca do que essa criatura faz e como ela se comporta o que, para Aristóteles, tem implicações éticas (BOBBIO, 2000).

Para entender a ligação com a ética, precisamos primeiro ter em conta que, para Aristóteles, tudo no mundo era explicado por quatro causas inteiramente responsáveis pela existência de algo. Quais sejam: a causa material, ou de que algo é feito; a causa formal, ou a disposição ou forma de algo; a causa eficaz, ou como algo é levado a existir; e a causa final, ou a função ou o objetivo de algo. E é esse último tipo de causa, a "causa final", que se relaciona à ética, um tópico que, para Aristóteles, não está separado da ciência, mas é essencialmente uma extensão lógica da biologia (LLOYD, 1996).

Aristóteles forneceu o exemplo de um olho: a causa final do olho (sua função) é ver. Essa função é a finalidade, ou *telos*, do olho (*telos* é a palavra grega da qual deriva "teleologia", ou o estudo da finalidade na natureza). Uma explicação teleológica sobre algo é, portanto, uma explanação sobre a finalidade de algo. E conhecer a finalidade de algo implica, também, saber o que é uma versão "boa" ou "má" de algo: o olho bom, por exemplo, enxerga bem (REEVE, 1992).

No nosso caso, uma vida "de bem" é, portanto, uma vida na qual cumprimos nosso objetivo ou usamos ao máximo todas as características que nos tornam humanos. Uma pessoa pode ser considerada "virtuosa" ou "de bem" se usa as características com as quais nasceu, e só pode ser feliz ao usar toda a sua capacidade na busca da virtude a forma mais elevada do que, para Aristóteles, é a sabedoria. O que nos leva de volta à questão sobre como podemos reconhecer aquilo que chamamos virtude e, segundo Aristóteles, a resposta é, novamente, por meio da observação (GUTHRIE, 1978).

Compreendemos a natureza da "vida virtuosa" ao vê-la nas pessoas à nossa volta. No processo de classificação, Aristóteles formulou uma forma sistemática de lógica que aplica a cada espécime para determinar se ele pertence a certa categoria. Por exemplo, uma característica comum a todos os répteis é o sangue frio. Então, se um espécime particular tem sangue quente, não pode ser réptil. Da mesma forma, uma característica comum a todos os mamíferos é que amamentam seus filhotes. Então, se um espécime é mamífero, irá amamentar seu filhote. Aristóteles observou um padrão nessa forma de pensamento: um padrão de três proposições que consistem em duas premissas e uma conclusão, exemplificado na forma "se As são Xs, e B é um A, então B é um X". Essa forma de raciocínio o "silogismo" - foi o primeiro sistema formal de lógica concebido e permaneceu como modelo básico para a lógica até o século XIX (RUSSELL, 2001).

Mas o silogismo era mais do que simples subproduto da classificação sistemática de Aristóteles do mundo natural. Ao usar o raciocínio analítico na forma de lógica, Aristóteles compreendeu que o poder da razão era algo que não se baseava nos sentidos, e que deve, portanto, ser uma característica inata parte daquilo que é ser humano. Embora não tenhamos ideias inatas, possuímos essa capacidade inata, necessária para aprender a partir da experiência. Quando aplicou esse fato ao seu sistema hierárquico, Aristóteles percebeu que o poder inato da razão nos distingue de todas as outras criaturas vivas, colocando-nos no topo da hierarquia (AQUINO, 2006).

O alcance das ideias de Aristóteles e o modo revolucionário pelo qual ele subverteu a Teoria das Formas de Platão deveriam ter assegurado que sua filosofia tivesse impacto bem maior do que

ele pôde verificar em vida. Isso não quer dizer que sua obra não tivesse falhas. Sua geografia e sua astronomia eram imperfeitas; sua ética apoiava o uso de escravos e considerava as mulheres inferiores; sua lógica era incompleta para padrões modernos. No entanto, seu pensamento deflagrou uma revolução tanto na filosofia quanto na ciência (NUSSBAUM, 1986).

Aristóteles, contudo, viveu no fim de uma era. Alexandre, o Grande, a quem ele instruiu, morreu pouco antes dele, e então começou o período helenístico da história grega, que viu o declínio da influência de Atenas O Império Romano, que adotou da filosofia grega as ideias dos estoicos estava se tornando o poder dominante no Mediterrâneo. A Academia de Platão e a escola rival fundada por Aristóteles em Atenas, o Liceu, continuaram a funcionar, mas tinham perdido sua antiga proeminência. Como resultado, muitos dos textos de Aristóteles foram perdidos (BARNES, 2000).

Acredita-se que ele escreveu várias centenas de tratados e diálogos que explicavam suas teorias, mas tudo o que restou foram fragmentos de sua obra, principalmente na forma de palestras e notas de professor. Felizmente para a posteridade, esses textos foram preservados por seus seguidores, e restou o suficiente para dar uma visão geral da amplitude de sua obra (BOBBIO, 2000).

Com o florescimento do Islã no século VII, as obras de Aristóteles foram traduzidas para o árabe e se espalharam pelo mundo islâmico, tornando-se leitura essencial para sábios do Oriente Médio como Avicena e Averróis. Entretanto na Europa ocidental, a tradução latina de Boécio do tratado aristotélico de lógica, realizada no século VI, permaneceu como única obra do filósofo disponível até o século IX, quando todos os textos de Aristóteles começaram a ser traduzidos do árabe para o latim (AQUINO, 2006).

Neste ponto, há de se considerar que o filósofo romano Boécio foi educado na tradição filosófica platônica e era cristão. Ganhou fama por sua solução a um problema que antecede Aristóteles: se Deus já sabe o que vamos fazer no futuro, como podemos dizer que temos livre-arbítrio?

A melhor maneira de entender o dilema é imaginar uma situação na vida cotidiana. Por exemplo, esta tarde posso ir ao cinema ou passar o tempo escrevendo. Como acaba acontecendo, vou ao cinema. Sendo este o caso, é verdade agora (antes do acontecimento) que vou ao cinema esta tarde. Mas se é verdade agora, então tudo indica que eu realmente não tenho a escolha de passar a tarde escrevendo. Aristóteles foi o primeiro a definir tal problema, mas sua resposta não é clara: ele parece ter pensado que uma frase como "devo ir ao cinema esta tarde" não é verdadeira nem falsa ou, pelo Um Deus além do tempo (JAFFE, 2011).

Boécio enfrentou uma versão mais difícil do mesmo problema. Ele acreditava que Deus conhece tudo, não apenas o passado e o presente, mas também o futuro. Então, se estou indo ao cinema à tarde, Deus já sabe disso de manhã. Parece, portanto, que não sou realmente livre para escolher passar a tarde escrevendo, visto que isso entraria em conflito com o que Deus já sabe (BERMAN, 1990).

Além do mais, Boécio solucionou o problema argumentando que uma mesma coisa pode ser conhecida de diferentes maneiras, dependendo da natureza do conhecedor. Meu cão, por exemplo,

conhece o sol apenas como algo com qualidades que ele pode sentir pela visão e pelo tato. Entretanto, uma pessoa também pode raciocinar sobre a categoria do sol, pode saber quais elementos o compõem, sua distância da terra, e assim por diante (LLOYD, 1996).

Boécio considera o tempo de forma similar. Como vivemos no fluxo do tempo, só podemos conhecer os acontecimentos como passado (se eles ocorreram), presente (se estão ocorrendo agora) ou futuro (se vão ocorrer). Não podemos saber o resultado de acontecimentos futuros incertos. Deus, por outro lado, não está no fluxo do tempo. Ele vive em um eterno presente e sabe o que para nós é passado, presente e futuro do mesmo modo que conhecemos o presente. E, exatamente como o meu conhecimento sobre o fato de você estar sentado agora não interfere na sua liberdade para permanecer assim, então também o conhecimento de Deus sobre nossas ações futuras, como se elas fossem presentes, também não as impede de serem livres.

Considerações à parte, e não obstante, na época de Boécio, as ideias de Aristóteles foram reunidas nos livros que conhecemos hoje, como Física, Ética a Nicômaco e *Organon*. No século XIII, Tomás de Aquino desafiou a censura à obra de Aristóteles e a integrou à filosofia cristã, da mesma forma que Santo Agostinho tinha adotado Platão (AQUINO, 2006).

> "A coragem é a primeira das qualidades humanas, porque é a qualidade que garante as demais" (ARISTÓTELES, Ética a Nicômaco, Livro III, Cap. 6).

As notas sobre lógica de Aristóteles (expostas no *Organon*) permaneceram como o texto padrão sobre o tema até o surgimento da lógica matemática no século XIX. Da mesma forma, sua classificação dos seres vivos dominou o pensamento ocidental durante toda a Idade Média, tornando-se a *scala naturae* ("escada da natureza") cristã - ou Grande Cadeia do Ser. Ela descreveu toda a criação dominada pelo homem, que ficava atrás apenas de Deus. Durante a Renascença, o método empírico de investigação de Aristóteles também teve grande importância (REEVE, 1992).

> “A democracia surgiu quando, devido ao fato de que todos são iguais em certo sentido, acreditou-se que todos eram absolutamente iguais" (ARISTOTELES, Política, Livro III, Capítulo 5).

No século XVII, o debate entre empiristas e racionalistas alcançou o ápice depois que René Descartes publicou seu Discurso sobre o método. Descartes e, depois dele, Leibniz e Kant escolheu o caminho racionalista. Em resposta, Locke, Berkeley e Hume se alinharam como a oposição empirista. Novamente, as diferenças entre os filósofos eram tanto em relação ao temperamento quanto em relação à substância o continental versus o insular, o poético versus o acadêmico, o platônico versus o aristotélico (BARNES, 2000).

Embora o debate tenha definhado no século XIX, houve um renascimento do interesse em Aristóteles em épocas recentes e uma reavaliação de seu significado. Sua ética, em particular, tem

tido grande apelo para os filósofos modernos, que viram em sua definição funcional de "bom" uma chave para entender o modo como usamos a linguagem ética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerado como um dos maiores filósofos da antiguidade, Aristóteles, propôs os alicerces de abordagem prática e empirista quanto a compreensão de mundo. Desta forma, há de se considerar que sua abordagem acabara de influenciar campos como a biologia, lógica, ética, entre outros. Ocasionalmente, Aristóteles subverteu a visão platônica acerca do que se considera como compreensão concreta e funcional da realidade.

REFERÊNCIAS

AQUINO, T. **Comentário sobre a Ética a Nicômaco de Aristóteles**. Trad. Alfredo Storck. São Paulo: Paulus, 2006.

BARNES, J. **Aristotle: A Very Short Introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

BERMAN, D. **A History of Atheism in Britain: From Hobbes to Russell**. London: Routledge, 1990.

BOBBIO, N. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. Trad. Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

CASSIRER, E**. A filosofia das formas simbólicas**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DÜRING, I. **Aristotle in the Ancient Biographical Tradition**. Göteborg: Almqvist & Wiksell, 1957.

GUTHRIE, W. K. C. **The Greek Philosophers: From Thales to Aristotle**. London: Routledge, 1978.

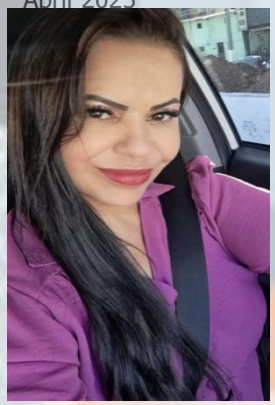
JAFFE, D. **Aristotle: His Life and School**. Princeton: Princeton University Press, 2011.

LLOYD, G. E. R. **Aristotelian Explorations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

NUSSBAUM, M. C**. The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

REEVE, C. D. C. **Practices of Reason: Aristotle's Nicomachean Ethics**. Oxford: Clarendon Press, 1992.

RUSSELL, B. **História da filosofia ocidental**. Trad. António Cruz. Lisboa: Presença, 2001.



A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS ESPORTIVAS NA FORMAÇÃO DO ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL II: BENEFÍCIOS PARA O DESENVOLVIMENTO FÍSICO, SOCIAL E EMOCIONAL

THE IMPORTANCE OF SPORTS PRACTICES IN THE EDUCATION OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS: BENEFITS FOR PHYSICAL, SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT

VIVANICE PEREIRA DE SOUZA
Graduada na Fefisa, ano de conclusão 2003, especializada em Educação física, PROFESSORA DE ENSINO FUNDAMENTAL II

RESUMO

A prática esportiva no contexto escolar é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, principalmente no Ensino Fundamental II, período crucial para a formação de hábitos saudáveis. A Educação Física, ao ser aliada ao esporte, não só contribui para a melhoria da saúde física, mas também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento social e emocional dos estudantes. Ao promover atividades que incentivem a interação, o respeito ao próximo e a superação de desafios, os esportes ajudam os alunos a desenvolverem habilidades importantes para a convivência em grupo e para a resolução de conflitos. Além disso, a prática esportiva também influencia positivamente a autoestima e a motivação dos alunos, reforçando a importância do esforço e da disciplina. Esse artigo aborda a importância das práticas esportivas dentro da Educação Física no Ensino Fundamental II, destacando os benefícios para o desenvolvimento físico, social e emocional dos alunos, e como esses aspectos podem contribuir para uma formação mais completa e saudável. Através de exemplos e práticas pedagógicas voltadas ao esporte, pretende-se mostrar como a Educação Física escolar pode ser uma poderosa ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo significativamente para a formação de cidadãos mais saudáveis, equilibrados e preparados para os desafios da vida.

Palavras-chave: Educação Física, práticas esportivas, desenvolvimento integral.

ABSTRACT

The practice of sport in the school context is essential for the all-round development of students, especially in Primary School II, a crucial period for forming healthy habits. Physical Education, when combined with sport, not only contributes to improving physical health, but also plays a fundamental role in students' social and emotional development. By promoting activities that encourage interaction, respect for others and overcoming challenges, sports help students develop important skills for living together in groups and resolving conflicts. Sports also have a positive influence on students' self-esteem and motivation, reinforcing the importance of effort and discipline. This article discusses the importance of sports practices within Physical Education in Primary School II, highlighting the benefits for students' physical, social and emotional development, and how these aspects can contribute to a more complete and healthy education. Through examples and pedagogical practices focused on sport, the aim is to show how school Physical Education can be a powerful tool in the teaching-learning process, contributing significantly to the formation of healthier, more balanced citizens who are prepared for life's challenges.

Keywords: Physical education, sports practices, integral development.

ABSTRACT

The practice of sports in the school context is essential for the comprehensive development of students, especially in Elementary Education II, a crucial period for the formation of healthy habits. Physical Education, when allied with sports, not only contributes to physical health improvement but also plays a fundamental role in the social and emotional development of students. By promoting activities that encourage interaction, respect for others, and overcoming challenges, sports help students develop important skills for group coexistence and conflict resolution. Furthermore, sports practice also positively influences students' self-esteem and motivation, reinforcing the importance of effort and discipline. This article addresses the importance of sports practices within Physical Education in Elementary Education II, highlighting the benefits for students' physical, social, and emotional development, and how these aspects can contribute to a more complete and healthy formation. Through examples and pedagogical practices focused on sports, the article aims to show how school Physical Education can be a powerful tool in the teaching-learning process, significantly contributing to the formation of healthier, more balanced citizens, and prepared for life's challenges.

Keywords: Physical Education, sports practices, comprehensive development.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar tem como um de seus principais objetivos o desenvolvimento integral do aluno. No Ensino Fundamental II, onde a adolescência começa a se intensificar, o papel dessa disciplina se torna ainda mais relevante, pois é nesse período que os alunos formam muitos dos hábitos que os acompanharão ao longo da vida. As práticas esportivas, inseridas nesse contexto, são ferramentas poderosas que contribuem não apenas para a saúde física dos estudantes, mas

também para seu crescimento social e emocional. Assim, a Educação Física se apresenta como um campo de aprendizado multifacetado, onde o esporte não é apenas uma atividade recreativa, mas um instrumento de ensino e transformação.

O esporte, ao ser abordado de forma pedagógica, pode atuar como uma ferramenta eficaz para promover valores como respeito, cooperação, perseverança e fair play. Tais valores são essenciais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de seu papel na sociedade. A prática esportiva, além de ser uma atividade física que ajuda no desenvolvimento motor, tem um impacto direto na construção da autoestima e na habilidade de trabalhar em equipe. Isso se torna particularmente importante no Ensino Fundamental II, uma fase de transição em que os jovens começam a explorar suas identidades e a entender suas capacidades e limitações.

Além disso, a introdução das práticas esportivas no currículo de Educação Física oferece uma oportunidade para que os alunos experimentem diferentes modalidades, identifiquem suas preferências e desenvolvam habilidades específicas, como a coordenação motora, a resistência e a agilidade. O esporte, nesse sentido, vai além do simples desempenho físico, proporcionando aos estudantes uma experiência de aprendizado completa, que envolve o corpo, a mente e as relações interpessoais.

Uma das principais vantagens das práticas esportivas é a possibilidade de desenvolvimento de habilidades sociais. Ao praticar esportes coletivos, como futebol, vôlei ou basquete, os alunos aprendem a trabalhar em equipe, a respeitar regras, a lidar com vitórias e derrotas, e a resolver conflitos de maneira pacífica. O ambiente esportivo se torna um espaço onde as relações interpessoais são colocadas à prova, favorecendo a construção de uma convivência harmônica e respeitosa.

O impacto positivo da Educação Física vai além do desempenho físico dos alunos. Estudos demonstram que o envolvimento regular com atividades esportivas pode influenciar diretamente a saúde mental, reduzindo níveis de estresse, ansiedade e depressão, fatores que, muitas vezes, afetam adolescentes em fase de crescimento. Além disso, o esporte pode contribuir para a melhoria do foco, da concentração e da motivação, características que são transferidas para o ambiente escolar, ajudando os estudantes a se dedicarem mais aos estudos.

É importante destacar que, para que os benefícios do esporte na Educação Física sejam alcançados, é necessário que as práticas sejam adaptadas à realidade dos alunos. O ensino de esportes deve ser inclusivo, oferecendo atividades que contemplem as diferentes habilidades e necessidades dos estudantes. Isso implica em desenvolver uma abordagem pedagógica que considere as características individuais de cada aluno e incentive a participação de todos, independentemente do nível de habilidade.

Outro aspecto relevante é a valorização da prática esportiva como um meio de promover o bem-estar social e emocional. Ao se envolver em atividades esportivas, os alunos não apenas melhoram sua saúde física, mas também desenvolvem um senso de pertencimento ao grupo escolar. A inclusão de atividades esportivas nas aulas de Educação Física, portanto, é uma estratégia importante para fortalecer os laços sociais e criar um ambiente escolar mais saudável e colaborativo.

Por meio das práticas esportivas, os alunos também têm a oportunidade de aprender sobre disciplina e respeito. Em muitos esportes, a obediência às regras e o respeito aos outros jogadores são fundamentais para o bom desempenho do time. Essas experiências podem ser aplicadas ao dia a dia, ajudando os alunos a compreenderem a importância da disciplina em várias áreas da vida, seja no âmbito pessoal, social ou acadêmico.

Neste contexto, a escola desempenha um papel crucial ao proporcionar uma estrutura adequada para a prática de esportes, com a infraestrutura necessária e com profissionais capacitados para ensinar e orientar os alunos. Dessa forma, é possível garantir que todos os estudantes tenham

a oportunidade de participar ativamente das atividades físicas, aprendendo e se desenvolvendo de maneira plena.

Em síntese, a integração das práticas esportivas ao currículo escolar, especialmente no Ensino Fundamental II, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento dos alunos, tanto no aspecto físico quanto emocional e social. A Educação Física, ao ser trabalhada de maneira estratégica e pedagógica, torna-se uma ferramenta essencial para a formação integral dos estudantes, preparando-os para os desafios da vida cotidiana e para uma convivência mais saudável e equilibrada.

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS ESPORTIVAS NA FORMAÇÃO DO ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL II: BENEFÍCIOS PARA O DESENVOLVIMENTO FÍSICO, SOCIAL E EMOCIONAL

A prática esportiva no Ensino Fundamental II desempenha um papel fundamental no desenvolvimento físico, social e emocional dos alunos, sendo um componente essencial do processo educacional. Em um período de grandes transformações físicas e psicológicas, como a adolescência, os esportes oferecem benefícios que vão além da melhoria da condição física. No contexto escolar, essa prática ajuda na formação de hábitos saudáveis e no fortalecimento de competências sociais e emocionais, essenciais para a construção da cidadania e do bem-estar.

Estudos de Lima (2020) indicam que a prática regular de atividades físicas melhora a saúde física dos estudantes, auxiliando no desenvolvimento da força, resistência e coordenação motora. Além disso, a prática esportiva regular pode contribuir para a prevenção de doenças, como a obesidade e doenças cardiovasculares, que são problemas crescentes entre os jovens. A introdução de modalidades esportivas no ambiente escolar é, portanto, uma ferramenta crucial na promoção de saúde e qualidade de vida.

A Educação Física, ao integrar o esporte ao currículo escolar, atua de forma estratégica para estimular os alunos a se envolverem em práticas que melhoram sua condição física e favorecem a socialização. Como afirma Silva (2019), "os esportes desenvolvem habilidades importantes, como a coordenação motora, além de oferecerem uma forma divertida e educativa de os alunos se exercitarem". Dessa forma, as práticas esportivas não devem ser vistas apenas como atividades físicas, mas como um meio de aprendizado contínuo, onde o corpo e a mente se desenvolvem simultaneamente.

Além dos benefícios físicos, o esporte no contexto escolar promove a inclusão social e o trabalho em equipe. De acordo com Costa (2021), "a prática de esportes coletivos estimula a colaboração entre os alunos, criando uma cultura de respeito e solidariedade". Esportes como futebol, vôlei e basquete exigem que os participantes trabalhem juntos para alcançar um objetivo comum, o que reforça a importância da cooperação e do respeito mútuo. Esses valores são essenciais para a formação de cidadãos responsáveis e socialmente conscientes.

> "A prática esportiva na escola oferece uma excelente oportunidade para os alunos desenvolverem habilidades sociais. Ao participarem de atividades coletivas, os estudantes aprendem a lidar com as diferenças, a trabalhar em equipe, a respeitar as regras e a convivência com a diversidade. Esses aprendizados são valiosos não apenas no ambiente escolar, mas também nas interações sociais fora da escola." (MARTINS, 2020, p. 85)

O envolvimento em atividades esportivas no Ensino Fundamental II também contribui significativamente para o desenvolvimento emocional dos alunos. Ao vivenciarem situações de vitória e derrota, os estudantes aprendem a controlar suas emoções, o que é fundamental no processo de

amadurecimento. A prática esportiva pode ajudar na construção da autoestima e na gestão da frustração, aspectos que são essenciais para a saúde emocional dos adolescentes.

Além disso, as atividades esportivas ajudam os alunos a perceberem a importância do esforço e da dedicação para alcançar metas. A capacidade de persistir diante das dificuldades é um valor que se reflete não apenas no esporte, mas também em outras áreas da vida. Segundo Nascimento (2019), "o esporte ensina aos alunos que o sucesso vem com o esforço contínuo e que as derrotas fazem parte do aprendizado".

Outro aspecto fundamental do esporte escolar é seu impacto na saúde mental dos alunos. A prática regular de exercícios físicos contribui para a redução do estresse, da ansiedade e dos sintomas depressivos, comuns durante a adolescência. A atividade física ajuda a melhorar a disposição e a concentração, fatores que impactam diretamente no rendimento escolar. De acordo com Souza (2021), "a liberação de endorfina durante a prática esportiva resulta em uma sensação de bem-estar, o que contribui para a diminuição dos níveis de estresse e melhora a autoestima dos alunos".

> "O esporte, além de ser uma prática física, tem um grande potencial terapêutico, auxiliando na redução do estresse e na melhoria da saúde mental dos jovens. O exercício físico, ao ser praticado de forma regular, tem efeitos comprovados sobre a diminuição da ansiedade, da depressão e do estresse, fatores comuns em adolescentes. Esse impacto positivo é uma das principais razões para se incentivar a prática esportiva nas escolas." (ALMEIDA, 2020, p. 73)

Os esportes também desempenham um papel crucial na educação de valores essenciais para a convivência social. O respeito às regras, a disciplina, a competitividade saudável e a empatia são ensinamentos presentes nas práticas esportivas. A maneira como os alunos lidam com a vitória e a derrota reflete diretamente em sua capacidade de lidar com os desafios da vida, tornando-se mais resilientes e preparados para os desafios da adolescência.

É importante destacar que a Educação Física escolar deve proporcionar uma abordagem inclusiva, onde todos os alunos, independentemente de sua habilidade atlética, possam participar e se beneficiar das práticas esportivas. A inclusão de alunos com diferentes níveis de habilidade é um aspecto crucial para a promoção da equidade e do respeito à diversidade, valores fundamentais no processo educacional. Como destaca Lima (2020), "o esporte escolar deve ser inclusivo, proporcionando um ambiente onde todos se sintam parte do processo, independentemente de suas limitações físicas".

A prática esportiva também fortalece a interação entre os alunos, criando um ambiente de socialização e interação que contribui para a formação de uma rede de apoio entre os estudantes. Ao se envolverem em atividades em grupo, os alunos desenvolvem laços afetivos que são fundamentais para o fortalecimento do vínculo com a escola e com seus colegas. Essa integração social tem um impacto direto no desempenho acadêmico, já que um ambiente de convivência saudável e cooperativa pode melhorar o rendimento escolar.

> "A prática de esportes na escola contribui para o fortalecimento das relações interpessoais, criando um espaço de convivência onde os alunos se apoiam mutuamente, aprendem a trabalhar juntos e respeitar as diferenças. A socialização que ocorre durante as atividades esportivas fortalece os vínculos entre os alunos, criando um ambiente escolar mais colaborativo e harmonioso." (COSTA, 2021, p. 115)

Além de todos os benefícios citados, o esporte no Ensino Fundamental II também contribui para o fortalecimento da disciplina e da organização pessoal dos alunos. Ao se comprometerem com treinamentos e competições, os estudantes aprendem a gerenciar seu tempo, a priorizar suas

responsabilidades e a trabalhar com objetivos claros. Esses aprendizados são essenciais para a formação de jovens responsáveis e capazes de se organizar em diversas áreas da vida.

Por fim, a prática esportiva deve ser vista como uma estratégia pedagógica, capaz de contribuir de forma significativa para o desenvolvimento integral dos alunos. No contexto escolar, o esporte não é apenas uma atividade física, mas um espaço de aprendizado e de construção de valores, habilidades sociais e emocionais. A Educação Física, ao incorporar o esporte em suas práticas, oferece aos alunos ferramentas para o desenvolvimento de competências que os prepararão para a vida adulta, promovendo a saúde, o bem-estar e a formação de cidadãos mais completos.

AS MODALIDADES ESPORTIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: ABORDAGENS E IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ALUNOS

As modalidades esportivas desempenham um papel central nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental II. Elas não apenas oferecem aos alunos a oportunidade de melhorar sua condição física, mas também promovem o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais que são essenciais para o crescimento pessoal. A diversidade de modalidades esportivas presentes nas escolas permite que os alunos explorem diferentes formas de expressão corporal, o que contribui para o seu autoconhecimento e autodescoberta. Além disso, cada modalidade oferece um conjunto único de desafios e aprendizagens que são fundamentais para o desenvolvimento integral do aluno.

Segundo Pereira (2018), a introdução de diferentes modalidades esportivas no currículo escolar contribui significativamente para o aprimoramento das habilidades motoras dos alunos. Cada esporte exige um conjunto específico de movimentos e capacidades, como coordenação, força e flexibilidade. A diversidade de modalidades permite que os alunos experimentem e aprimorem essas habilidades, o que tem um impacto positivo no seu desenvolvimento físico. Além disso, a variedade de opções ajuda a engajar diferentes perfis de estudantes, permitindo que cada um encontre a modalidade que mais se adequa às suas preferências e habilidades.

A escolha de modalidades esportivas no Ensino Fundamental II também tem um impacto significativo no desenvolvimento das relações interpessoais. Esportes coletivos, como futebol, vôlei e basquete, por exemplo, favorecem a socialização e o trabalho em equipe. A interação constante entre os alunos durante essas atividades contribui para o desenvolvimento de habilidades de comunicação, colaboração e resolução de conflitos. Ao trabalharem juntos para alcançar um objetivo comum, os alunos aprendem a lidar com as diferenças, a respeitar as opiniões alheias e a se comunicar de maneira eficaz.

> "Além de promover a saúde física, a prática de esportes coletivos na escola proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades sociais, como o trabalho em equipe, a comunicação e a resolução de conflitos. Esses aspectos são fundamentais para a formação de cidadãos mais preparados para lidar com os desafios da convivência social e para o desenvolvimento de competências interpessoais." (SANTOS, 2020, p. 88)

Os esportes individuais, como a corrida, o atletismo e a ginástica, também desempenham um papel importante no desenvolvimento dos alunos. Embora esses esportes não exijam uma interação tão intensa entre os participantes, eles incentivam os alunos a se desafiarem individualmente, promovendo a autoconfiança e a autoestima. A superação de limites e o alcance de objetivos pessoais nas modalidades individuais ajudam os alunos a perceberem a importância do esforço e da persistência, que são competências transferíveis para outras áreas da vida.

O impacto das práticas esportivas no comportamento social dos alunos também é notável. Os esportes colaboram para a construção de um ambiente escolar mais respeitoso e inclusivo, uma vez

que, ao trabalharem em equipe ou competirem de maneira saudável, os alunos aprendem a lidar com a diversidade e a entender o conceito de inclusão. A prática esportiva favorece a compreensão de que cada pessoa possui habilidades e limitações distintas, e que essas diferenças devem ser respeitadas e valorizadas. De acordo com Costa (2021), "a prática de esportes na escola é um importante instrumento de inclusão social, pois cria espaços de convivência onde a diversidade é respeitada e celebrada".

> "A introdução de modalidades esportivas nas escolas deve ser pensada de forma estratégica, de modo a garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, tenham acesso a experiências esportivas que promovam o seu desenvolvimento físico e social. Esportes coletivos e individuais, quando bem planejados, podem contribuir para a formação de um ambiente inclusivo e de respeito à diversidade, favorecendo a integração dos estudantes e a construção de um senso de comunidade dentro da escola." (SOUZA, 2019, p. 102)

Além dos benefícios físicos e sociais, as modalidades esportivas também têm um impacto significativo no desenvolvimento emocional dos alunos. A prática esportiva oferece aos estudantes a oportunidade de lidar com situações de pressão, frustração e até mesmo decepção. Aprender a lidar com a derrota e a vitória, de maneira equilibrada, é uma habilidade emocional crucial para o crescimento pessoal dos alunos. O esporte, especialmente em um ambiente escolar, ensina os estudantes a lidarem com a competitividade de forma saudável e a respeitar o adversário, independentemente do resultado.

Em modalidades coletivas, o sentimento de pertencimento a um grupo é fortalecido, o que contribui para o desenvolvimento emocional e social dos alunos. Ao participarem de equipes, os estudantes sentem-se parte de algo maior, o que pode ter um impacto positivo em sua autoestima e motivação para a escola. O apoio mútuo entre os colegas de equipe é uma experiência valiosa que fortalece os laços afetivos e promove um ambiente escolar mais acolhedor. A sensação de que todos têm um papel a desempenhar no sucesso do grupo é um dos maiores benefícios das atividades coletivas.

> "As modalidades esportivas, tanto individuais quanto coletivas, desempenham um papel crucial na formação emocional dos alunos, pois permitem que eles experimentem situações de sucesso e fracasso de forma controlada. A aprendizagem gerada nessas situações contribui para o amadurecimento emocional, ajudando os estudantes a desenvolverem resiliência, autocontrole e a capacidade de lidar com frustrações de forma construtiva." (PEREIRA, 2019, p. 95)

É importante ressaltar que o papel do educador de Educação Física é fundamental nesse processo. O professor deve ser capaz de criar um ambiente em que todos os alunos se sintam seguros para participar, independentemente de sua habilidade esportiva. Isso inclui a adaptação das atividades às diferentes faixas etárias e níveis de competência, além de garantir que as modalidades escolhidas sejam inclusivas e adequadas às necessidades de todos os estudantes. A abordagem pedagógica deve ser sensível às individualidades, respeitando os limites e o ritmo de aprendizado de cada aluno.

Ao introduzir modalidades esportivas de maneira variada e inclusiva, a Educação Física escolar proporciona aos alunos oportunidades de vivenciar uma ampla gama de experiências. Cada esporte, com suas regras e exigências, oferece lições valiosas que contribuem para o desenvolvimento global dos estudantes. Seja em esportes coletivos ou individuais, a prática esportiva é uma ferramenta poderosa para promover a saúde, a inclusão social, o respeito à diversidade e a construção de competências emocionais e sociais.

A diversidade de modalidades esportivas no currículo escolar é um meio de promover o desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando a eles uma gama de experiências que favorecem tanto o corpo quanto a mente. Ao engajar os alunos em diferentes esportes, a escola não apenas contribui para o desenvolvimento físico, mas também favorece a construção de habilidades sociais, emocionais e cognitivas que são essenciais para a formação de cidadãos plenos e preparados para os desafios da vida.

O IMPACTO DAS PRÁTICAS ESPORTIVAS NO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ALUNOS

As práticas esportivas no contexto escolar têm se mostrado não apenas benéficas para o desenvolvimento físico e emocional dos alunos, mas também para o seu desempenho acadêmico. Estudos indicam que o engajamento em atividades físicas contribui diretamente para a melhoria da concentração, da memória e da disposição dos estudantes, fatores que impactam positivamente na aprendizagem e no rendimento escolar. A relação entre a prática esportiva e o desempenho acadêmico é um tema crescente nas pesquisas educacionais, e muitos educadores têm reconhecido a importância de integrar o esporte ao currículo escolar como uma estratégia pedagógica.

De acordo com Silva (2020), a prática regular de atividades físicas resulta em benefícios cognitivos, como a melhora na atenção e na capacidade de resolver problemas. O exercício físico estimula a liberação de neurotransmissores, como a dopamina e a serotonina, que estão diretamente relacionados à capacidade de concentração e ao estado emocional dos alunos. Esses efeitos fisiológicos podem, portanto, influenciar diretamente o desempenho acadêmico, proporcionando aos estudantes a energia e a clareza mental necessárias para o estudo.

Além disso, o envolvimento em esportes também favorece o desenvolvimento de habilidades de organização e disciplina. A prática de atividades físicas, especialmente aquelas que exigem o cumprimento de horários e a participação regular, contribui para que os alunos desenvolvam hábitos de rotina que se refletem em sua vida escolar. A gestão de tempo e a disciplina adquiridas no esporte ajudam os estudantes a se organizar melhor para suas tarefas acadêmicas, promovendo maior produtividade e redução do estresse escolar.

> "Estudos científicos comprovam que a prática regular de esportes nas escolas tem um impacto direto na melhoria do desempenho cognitivo dos alunos. A atividade física estimula a produção de substâncias químicas no cérebro que promovem o bem-estar e a capacidade de concentração, tornando os estudantes mais atentos e com melhor disposição para as atividades acadêmicas." (ALMEIDA, 2021, p. 98)

Outro ponto relevante é o impacto das práticas esportivas no aumento da autoestima dos alunos, o que também pode refletir no desempenho escolar. Alunos que se sentem bem consigo mesmos, que superam desafios nas modalidades esportivas, tendem a se sentir mais confiantes em suas habilidades acadêmicas. A prática esportiva oferece uma oportunidade única para os alunos desenvolverem uma mentalidade de crescimento, onde o esforço e a perseverança são essenciais para alcançar os objetivos, seja no esporte ou nos estudos. Como destaca Costa (2019), "os alunos que se sentem bem com seus corpos e com suas habilidades, independentemente do nível esportivo, possuem maior confiança em sua capacidade de aprender e alcançar resultados acadêmicos positivos."

Além disso, as habilidades adquiridas nos esportes, como o trabalho em equipe, a comunicação e a resolução de problemas, são transferidas para o ambiente acadêmico. Quando os alunos praticam esportes coletivos, eles aprendem a trabalhar com os outros, a compartilhar responsabilidades e a comunicar-se de forma eficaz. Esses aspectos são essenciais para o

desenvolvimento de habilidades sociais que contribuem para um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e produtivo.

A prática esportiva também pode ser vista como uma válvula de escape para o estresse, que muitas vezes pode interferir no rendimento acadêmico. A adolescência é uma fase marcada por desafios emocionais, e a prática de esportes oferece uma maneira saudável de os alunos lidarem com as pressões escolares. Ao participarem de atividades físicas, os estudantes reduzem seus níveis de ansiedade e se tornam mais equilibrados emocionalmente, o que reflete diretamente em sua capacidade de se concentrar nos estudos e enfrentar os desafios acadêmicos.

> "A prática regular de atividades físicas tem um efeito comprovado na redução do estresse e da ansiedade, especialmente entre os adolescentes. A atividade física não apenas melhora a saúde física, mas também promove o bem-estar emocional, criando um equilíbrio que reflete diretamente no desempenho acadêmico dos alunos." (RODRIGUES, 2020, p. 112)

Além dos aspectos emocionais, as práticas esportivas também têm um impacto direto na saúde mental dos alunos. O engajamento em atividades físicas aumenta a produção de endorfinas, que são neurotransmissores responsáveis pela sensação de prazer e bem-estar. Isso não só melhora o humor dos estudantes, mas também aumenta sua disposição para o aprendizado. Um corpo saudável contribui para uma mente saudável, e quando os alunos se sentem fisicamente bem, estão mais propensos a se engajar com as atividades escolares de maneira positiva.

A importância da integração entre as práticas esportivas e a educação vai além dos benefícios individuais. Quando as escolas promovem o esporte como parte do currículo, elas também estão criando uma cultura de bem-estar e saúde que afeta toda a comunidade escolar. Alunos que participam de atividades físicas regulares não apenas melhoram sua saúde, mas também contribuem para um ambiente escolar mais saudável, onde os colegas de classe podem ser incentivados a adotar um estilo de vida mais ativo.

A relação entre prática esportiva e desempenho acadêmico é complexa e multifacetada, mas os benefícios são claros. Além de melhorar a saúde física e emocional dos alunos, o esporte oferece uma série de habilidades que são essenciais para o sucesso acadêmico. O desenvolvimento de competências como organização, disciplina, trabalho em equipe e comunicação são transferíveis para o ambiente escolar e, portanto, contribuem para a melhoria do desempenho acadêmico.

> "Os benefícios da prática esportiva no contexto escolar são amplos e abrangem desde a melhora na saúde física até o aprimoramento das habilidades cognitivas e emocionais dos alunos. O esporte é um facilitador do aprendizado, proporcionando aos estudantes as condições necessárias para se desenvolverem tanto no aspecto acadêmico quanto pessoal." (MARTINS, 2021, p. 120)

Por fim, a prática esportiva não deve ser vista como uma atividade isolada, mas como um componente essencial do processo educacional. Ao integrar as atividades físicas ao currículo escolar, as escolas estão criando um ambiente mais equilibrado e saudável, que favorece o desenvolvimento integral dos alunos. O esporte, quando bem implementado, contribui para a formação de jovens mais saudáveis, confiantes e preparados para os desafios da vida, tanto no âmbito acadêmico quanto no social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas esportivas desempenham um papel crucial no desenvolvimento integral dos alunos, especialmente no contexto do Ensino Fundamental II. Ao integrar modalidades esportivas no

currículo escolar, as escolas oferecem aos alunos a oportunidade de melhorar sua saúde física, emocional e social. O impacto das atividades físicas vai além do desenvolvimento motor; elas também contribuem para a construção de habilidades sociais, como o trabalho em equipe, a comunicação eficaz e o respeito às diferenças, aspectos essenciais para a formação de cidadãos mais preparados para os desafios da vida.

A relação entre esporte e desempenho acadêmico é um dos pontos mais relevantes deste estudo. A prática esportiva não apenas contribui para a melhora da saúde física dos alunos, mas também favorece a concentração, o desenvolvimento cognitivo e a disciplina, fatores que refletem diretamente no rendimento escolar. Quando os alunos praticam atividades físicas de forma regular, eles se tornam mais focados, disciplinados e resilientes, o que se traduz em uma aprendizagem mais eficaz e em melhores resultados acadêmicos.

Além dos benefícios individuais, o esporte contribui para a construção de um ambiente escolar mais saudável e cooperativo. Ao participar de atividades esportivas, os alunos aprendem a trabalhar juntos, a respeitar os outros e a lidar com os desafios de maneira positiva. Isso cria um ambiente mais inclusivo e respeitoso, onde todos se sentem valorizados e motivados a alcançar seus objetivos, tanto nas aulas de Educação Física quanto nas disciplinas tradicionais.

Portanto, é fundamental que as escolas reconheçam a importância das práticas esportivas e as integrem de forma eficaz ao currículo escolar. O esporte deve ser visto como uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de promover o bem-estar físico, emocional e social dos alunos, além de favorecer o seu desenvolvimento acadêmico. Ao investir em atividades esportivas de qualidade, as instituições de ensino estão contribuindo para a formação de cidadãos mais completos, preparados para enfrentar os desafios da vida cotidiana.

Em resumo, as práticas esportivas têm um impacto profundo no desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental II, sendo um fator crucial para o seu crescimento integral. A integração do esporte à educação não apenas melhora a saúde física, mas também proporciona uma série de habilidades e competências que são essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal. É necessário que as escolas, educadores e gestores estejam cientes da relevância dessa prática e trabalhem juntos para criar um ambiente de aprendizagem que valorize tanto o conhecimento acadêmico quanto a saúde e o bem-estar dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João da Silva. *A importância do esporte no desempenho cognitivo dos alunos*. São Paulo: Editora Acadêmica, 2021.

COSTA, Ana Beatriz. *Educação física no ensino fundamental: desafios e benefícios para os alunos*. 2. ed. São Paulo: Editora Educacional, 2019.

MARTINS, Gustavo Ribeiro. *A prática esportiva e seus reflexos na educação escolar: um estudo sobre o impacto no desenvolvimento integral do aluno*. Rio de Janeiro: Editora Universitária, 2021.

PEREIRA, Maria Lúcia. *Esporte e educação: benefícios para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes*. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Didática, 2019.

RODRIGUES, Carlos Alberto. *Estudo sobre o impacto da prática de atividades físicas no rendimento acadêmico*. Porto Alegre: Editora Universitária, 2020.

SANTOS, Fernanda. *O esporte e suas contribuições para a saúde mental e social dos jovens*. Curitiba: Editora Saúde, 2020.

SOUZA, Carla. *Esporte escolar e sua contribuição para a inclusão social no ambiente educativo*. São Paulo: Editora Inclusão, 2019.

SILVA, Ricardo. *A prática de esportes no ensino fundamental: efeitos sobre o desenvolvimento físico e cognitivo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Universitária, 2020.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF ARTS EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ZORAIDE DIAS MIDEGA
Curso de Pedagogia: Faculdades Integradas de Marilia,1986; Pós-graduação Arte na Educação término, 2017; Pós-graduação Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (FAUESP); Pós-graduação, História, Arte e Educação nos Museus Paulistas, 2019; Professor de Educação Infantil e Fundamental na EMEI Desembargador Dalmo do Valle Nogueira, desde 2007.

RESUMO

O intuito deste artigo é esclarecer como se deu no contexto da Educação Infantil o Ensino de Artes Virtuais e também sua importância em sala de aula, dentro das práticas pedagógicas e planejamento escolar. A histórica da Educação Infantil desde seu início, até os dias de hoje como está escrito na LDB 9394/96. Apresenta as artes visuais como linguagem do cotidiano escolar onde se mostra o papel da arte no desenvolvimento da criança e questiona o desempenho do docente no trabalho com as artes visuais na Educação Infantil. Ainda são esclarecidos, pelo olhar do docente desse nível de educação, seus anseios, angústias e perspectivas para mudar a realidade, onde muitos tem pouca consideração para com essa disciplina, tão importante para o desenvolvimento infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da Arte- Visual; Prática- Pedagógica; Educação- Infantil; Desenvolvimento- Infantil.

ABSTRACT

The purpose of this article is to clarify how the Teaching of Virtual Arts occurred in the context of Early Childhood Education and also its importance in the classroom, within pedagogical practices and school planning. The history of Early Childhood Education from its beginning to the present day as written in LDB 9394/96. It presents the visual arts as a language of everyday school life, showing the role of art in the development of children and questioning the performance of teachers in working with visual arts in Early Childhood Education. The perspective of teachers at this level of education also clarifies their desires, anxieties and perspectives for changing reality, where many have little consideration for this discipline, which is so important for child development.

KEYWORDS: Teaching of Visual Art; Pedagogical Practice; Early Childhood Education; Child Development.

INTRODUÇÃO

"As artes exprimem, transmitem e atribuem sentido a sensações, percepções, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da composição de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além do volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são qualidades e características da criação artística. A conexão entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, atribuem caráter significativo às Artes Visuais". (RCNEI, 1998, p.84).

Neste sentido, as instituições de Ensino de Educação Infantil precisam oferecer ambientes favoráveis, em que a criança possa se manifestar de forma espontânea e prazerosa, uma vez que, por meio do trabalho com a arte, a criança pode exteriorizar seus sentimentos, suas emoções.

Em relação às Artes, é por meio delas que as crianças desenvolvem e ampliam o conhecimento em diversas produções artísticas e, sendo assim, deve ser instigada por meio de atividades lúdicas que ampliem e expandam a livre expressão da criança. Do mesmo modo, a importância das Artes Visuais na Educação Infantil propende não à seriedade da beleza estética, mas a capacidade e aptidão da criança de produzir e criar de acordo com suas habilidades e seu olhar de mundo.

CONJUNTURA HISTÓRICA DO ENSINO DA ARTE

Para entendermos e admitirmos melhor a responsabilidade como docente da disciplina de Artes é fundamental sabermos como a arte vem sendo ensinada, as suas relações e afinidades com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas informações podemos distinguir na construção histórica e explicarmos como estamos agindo e como queremos construir essa história. Deste modo, os saberes educacionais empregados em aula vinculam-se a uma pedagogia, um preceito de educação escolar. Ao mesmo, as nossas práticas e teorias educativas estão repletas de intuições ideológicas e filosóficas que influenciam tal pedagogia. É evidente que isto advém com o ensino escolar de arte, ou seja, a compreensão de mundo precisa fundamentar as relações que se constrói entre as aulas de arte e as mudanças que acreditamos ser de notoriedade na sociedade.

ENSINO DE ARTES NA ESCOLA

Entendemos que o Ensino das Artes Visuais é uma disciplina curricular tão importante quanto às demais e não podem ser vistas tão somente como um entretenimento em nossas Escolas de Educação Infantil. Para isso é imprescindível que nossos educadores sejam capacitados, habilitados, licenciados e preparados para formarem, nos alunos, o conhecimento de mundo por meio das Artes Visuais.

Além disso, as escolas infantis precisam manusear com as crianças diversos objetos e materiais, explorando e indagando suas qualidades, características e possibilidades de manuseio para adentrar em contato com as mais variadas formas de expressão artística. Sabe-se, também, que a criança recebe influência da arte desde cedo, sejam por meio de imagens e atos de produções artísticas que assistem na TV, notam em computadores, observam

em gibis, rótulos, obras de arte, vídeo, trabalhos artísticos de outras crianças, etc.

Assim sendo, a criança chega à escola com um amplo histórico e repertório a respeito de arte. De tal modo que os educadores, como mediadores irão perceber esse conhecimento por meio de novas experiências. A arte define em cada ser humana o cognitivo e a afetividade, visto que é por meio dela que se propaga o que experimentamos ou sentimos; o que pensamos, como estamos e como anda nosso relacionamento com as pessoas ao nosso redor e com toda a sociedade.

A importância da arte na educação infantil

Fonte: Blog: https://dreamkids.com.br/. Acesso 05 maio 2023.

O ensino com as crianças da Educação Infantil deve-se levar em consideração o processo de aprendizagem que se desempenha conforme as etapas de desenvolvimento e formação da criança, logo, trabalhar com as Artes Visuais induz a diferentes facetas da personalidade, que são construídos na infância e, a arte, pode ajudar na organização desta construção envolvendo a imaginação, a criação, todavia, a criança não aceita esses recursos, sendo de responsabilidade do profissional da

educação nortear os educandos para uma melhor construção. Entretanto, é bom ressaltar que cada criança é única, com identidade própria e um ritmo singular de desenvolvimento. Portanto, além de levar em consideração o processo de amadurecimento da criança de modo geral e suas qualidades individuais, é evidente sugerir e recomendar situações que a estimulem à conquista lentamente da autonomia e da individualidade em seus mais variados contextos.

A ARTE NA CONJUNTURA ATUAL

Percebe-se que muitos assuntos atrelados à Arte na Contemporaneidade geral estão em discussões, ainda mais no que se refere ao ensino. É proposto por Bastos (2005) que o ensino da Arte Contemporânea precisa se ajustar pela prática educativa empenhada com a liberdade e a consciência. De acordo com a autora: “uma visão ampla e inclusiva do mundo
considera várias formas de arte, desafiando limites convencionais, inspirando uma valorização artística mais ampla e a possibilidade de maior participação social”. (Bastos, 2005, p. 229).
Compreende-se que os recursos de linguagem aproveitados nas Artes Visuais são distintos. Assim, se apreciarmos uma obra artística, discernimos a superfície, a linha, as formas, as cores, as transparências, as texturas, os volumes, o movimento, a técnica. Logo, ao considerarmos cada um desses elementos, Prosser (2012, p.47) espera que poderemos auferir subsídios necessários sobre o autor, sua visão de mundo e sua época.

ARTE VISUAL E SUA IMPORTÂNCIA

“A Arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo, entretanto, não é isso que justifica a sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos”. (IAVELBERG, 2003, p.43)
Avaliando e apreciando a arte o aluno torna-se suscetível de entender sua realidade cotidiana mais vivamente, distinguindo e reconhecendo objetos e formas que estão a sua volta. Solicitando todos os sentidos, como portas de entrada para uma percepção mais significativa e expressiva. Este trabalho realça a importância e a seriedade de uma educação de qualidade, em que o professor deve criar um espaço de construção e de descoberta, encorajando as crianças a expandir e aperfeiçoas a sua criatividade.
Nos RCNEI (1998), o significado de criança está disposto como sendo:
“à criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca”. (BRASIL, 1998, p.21).

Deste modo, a criança ao constituir interações com as pessoas e o meio em que vive ela estará construindo o seu conhecimento e expandindo suas suposições sobre o mundo. Todo e qualquer professor das séries iniciais, deveriam se qualificar nesta área, já que, não sendo habilitados, prejudicam e anulam o gosto do trabalho em Artes. Precisa-se trabalhar Educação em Arte como processo de conhecimento dos alunos. Assim, a disciplina de artística se faz imprescindível e indispensável no processo de ensino e aprendizagem, pois trabalhar a Arte é uma maneira de trabalhar a história e a crítica às questões sociais. Então, buscar a Arte nas escolas é contribuir e colaborar para a formação e o desenvolvimento de pessoas críticas, participativas, criativas, ou seja, é colaborar com a democracia.

Segundo Eisner (2008):

“Há quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas a fazem. Elas as veem. Elas entendem o lugar da arte por meio dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades. Além disso, [...] as artes envolvem aspectos estéticos que estão relacionados à educação da visão, ao saboreio das imagens, à leitura do mundo em termos de cores, formas e espaço; e propiciam ao sujeito construir a sua interpretação do mundo, pensar sobre as artes e por meio das artes”. (EISNER, 2008, p.85).

Entende-se que o Ensino da Arte no Brasil sempre foi um assunto polêmico e o seu reconhecimento dentro do currículo foi constantemente reconhecida, entretanto, sem desenvolver e expandir meios para o seu efetivo e essencial aproveitamento em sala de aula, apenas polarizada em atividades artísticas direcionadas para desenhos, trabalhos manuais e artes aplicadas. Assim, uma criança pode criar e recriar seu mundo e a si mesmo, dentro e fora do universo escolar, num natural inconformismo com o pronto, o instituído. Para viver a inventividade como um potencial humano é preciso e evidente viver a capacidade da crítica, a atitude e o estilo de pensar o mundo e refletir sobre tal pensamento como um processo em construção do qual se é mais espectador, se é autor do processo. Devendo levar em conta que a Arte é uma interpretação da vida e ela vincula-se a fatores sociais, políticos, religiosos e simbólicos excedendo o prático, ou seja, a Arte está densamente relacionada a uma época, lugar, estrutura social e a personalidade do ser humano.

AS ARTES VISUAIS E SUAS LINGUAGENS.

As crianças, mesmo os bebês, precisam interagir com o mundo em que vivem, começando por chorar, gritar, correr, pular, espalhar brinquedos, a curiosidade, dependendo do desenvolvimento e da idade, vasculha gavetas e portas de armários, e rabisca o que está na frente.

> Enquanto desenham ou criam objetos também brincam de “faz-de-conta” e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de sentir e pensar sobre o mundo no qual estão inseridas. (RCNEI, vol.3, Brasília, 1998, p.93).

Portanto, os professores podem usar muitos desses comportamentos a seu favor e influenciar outras pessoas com muito carinho para que as crianças continuem a expressar seus sentimentos de outras

maneiras. Existem algumas formas de desenvolver as artes visuais através da educação infantil, a saber:

Pintura: Com as crianças do jardim de infância a pintura é muito importante, usando pincéis, dedos, esponjas, etc. As crianças também começam a reconhecer as cores e a descobrir novas cores misturando vários tons para criar formas, tamanhos, símbolos e muito mais. Ela poderá usar toda a sua criatividade e expressar seus sentimentos.

Desenhos: É normal encontrar algumas linhas no primeiro desenho, algumas mais grossas, outras mais suaves, alguns pontos, alguns círculos para tentar, geralmente um em cima do outro. Em alguns anos ou mesmo em alguns meses, poderemos ver uma cena mais clara, a figura dos animais, a figura das pessoas, a figura das casas. A pintura acompanha o crescimento da criança, onde podemos encontrar os sentimentos e o seu modo de vida.

As crianças sempre pegam lápis, mas também podem usar tijolos ou carvão para desenhar nas ruas e paredes. Aprendem por imitação, vendo adultos ou irmãos escreverem ou desenharem, o que estimula o desejo de desenhar e a capacidade de coordenação.

Massa de modelar: Todas as crianças gostam de brincar com massa de modelar, os professores podem usar massa de modelar para desenvolver a coordenação motora fina. Modelos mais detalhados como bonecos, bichinhos, frutas etc. A coordenação motora fina envolve os pequenos músculos dos dedos, mãos e pés. Usada quando movimentos finos e fluidos são necessários Toda a sua vida. Por isso essa linguagem das artes plásticas é importante na educação infantil, estimulando as mãos das crianças e melhorando a habilidade com o lápis.

Colagem: A linguagem da colagem estimula a criatividade das crianças, isolamento social independência e até mesmo modelagem promovendo o autoconhecimento e outras culturas.

Vários tipos de materiais podem ser aplicados nas atividades de colagem, como:

Folhas secas

Palito de fósforo

Serragem

Botões

Macarrão

Algodão

Cascas de ovo

Papeis de diferentes texturas (papel celofane, crepom, papel de seda camurça)

Sementes e grãos

Barbante e lã

Recortes de revistas e jornais.

Areia ou terra

Lantejoulas e glitter

Trabalhando com todos esses materiais, as crianças conseguem experimentar as diversas texturas e sensações. Além de fazer colagens, você pode trabalhar com esses materiais: cortar, rasgar, aparar, fazer bolinhas de crepe, quebrar botões ou contar fósforos.

Essas atividades ajudam a desenvolver a coordenação dedo-mão. Essas atividades podem ser realizadas dentro ou fora da sala de aula, e os professores podem levar os alunos para fora quando possível.

Recomenda-se que as crianças conheçam diferentes materiais para que possam desenvolver sua criatividade e decidir quais materiais usarão para criar suas próprias obras de arte.

Utilizando matérias recicláveis: Trabalhar com materiais reciclados ensina as crianças a terem consciência do reaproveitamento, cuidar da natureza e diferenciar entre materiais recicláveis e não recicláveis.

Alguns dos itens mais comuns na lista de reciclagem são caixas de leite, latas de leite em pó, garrafas PET, latas de refrigerante, potes de sorvete, revistas velhas e jornais e caixas de papelão, onde você pode criar:

Garrafas PET - pinos de boliche, boneca e foguete

Potes de sorvetes- porta joia

Lata de leite em pó- cofrinho de moedas

Jornais ou revistas- porta retrato

Caixinhas de leite- jogo da memória

As crianças tendo acesso aos materiais recicláveis e percebendo as várias possibilidades de criar, elas desenvolvem os seus objetos, colocando dessa forma as suas imaginações na arte.

Releitura de obras: O objetivo da releitura de obras na educação infantil é estimular as crianças a observarem as obras de arte de diversos artistas famosos, ajudar no desenvolvimento criativo de cada criança e, assim, demonstrar sua criatividade. Expresse opiniões, pensamentos, comentários e criações em suas criações artísticas. Romero Brito e Tarsila do Amaral são exemplos de artistas que os professores podem utilizar após explicar o que e reinterpretação de imagens, E deixar desenvolvem suas próprias reinterpretações.

Recriando o ambiente escolar: É outra linguagem que estimula as crianças da educação infantil para as artes visuais, onde podem ser encontrados, cartazes com temas e datas comemorativas do país, estados e municípios, aniversariantes do mês, dias da semana, ajudante d o dia, entre outros; mesmo sendo um adulto, geralmente o professor o artista que confeccionou a decoração da sala de

aula, faz com que as crianças sintam-se bem com a decoração colorida e alegre da sala onde vão ficar durante o ano.

Autorretratos: Desenhar autorretratos com alunos do jardim de infância ajuda a construir identidade, eles são capazes de identificar diferenças físicas entre eles e seus pares e são capazes de encontrar suas próprias características.

O professor pode utilizar um espelho para trabalhar com seus alunos de forma que eles possam desenhar o que veem na imagem. Outra maneira é fazer com que os alunos toquem seus rostos, cabelos e transfiram tudo o que sentem por meio do toque para o papel. Os materiais utilizados podem ser de vários tipos, como lápis, giz de cera, marcadores, carvão ou tinta. Nesse caso, o professor pode decidir se usa materiais que são compartilhados com a turma ou deixa que cada aluno escolha o seu.

O PAPEL DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS

Décadas atrás, a ideia era que a professora de pré-escola era a de cuidadora, mas isso mudou desde 1980. Além das diferentes atividades das professoras que atendem os alunos, elas também são responsáveis pelo processo de aprendizagem, oferecendo caminhos de desenvolvimento, respeitando a idade de cada criança e superando todos os obstáculos.

> A escola é o segundo ambiente socializador em que a criança é inserida, onde o educador pode ajudar adquirir novos conhecimentos todos os dias e a desenvolver interações, impactando em seu modo de perceber o mundo. (www.colegiosaojudas.com.br>o-papel-do-professor, São Paulo, 2019).

Para que o aprendizado das artes na educação infantil seja produtivo, o professor precisa ter parceria com o aluno e com os pais, e essa parceria confirma o desenvolvimento da criatividade da criança, é verdade, como ela vive, com quem.

Dificuldades como dificuldades de aprendizagem, violência ou abuso infantil, déficit de atenção, falta de atendimento médico, alimentação saudável. E como se comportar de acordo com a situação real para que o professor possa ajudar e desenvolver plenamente esse aluno. Para tanto, o professor deve desenvolver um sentimento de amor, atenção, cuidado, respeito e paciência para com cada aluno, a fim de ganhar a confiança de cada aluno. Observar, Imaginar, Criar, Sentir, Ver e Admirar Durante a atividade, se existem necessidades especiais ainda não identificadas pelas famílias ou cuidadores, os professores devem estimular as crianças para que possam ser observadas.:

Dificuldades em visualizar as imagens no quadro,

Dificuldades em ter atenção,

Criança que apresenta nervosismo com barulhos ou se isola, entre outros,

Não escutar quando é chamada pelo nome,

Criança muito imperativa.

Os professores também encontram alunos sem a necessidade da ajuda de um profissional específico, como podemos ver nos casos abaixo:

- Um aluno que está sempre sozinho por causa de sua timidez, esse aluno pode **precisar** apenas que o professor o coloque perto de um ou dois colegas desinibidos.
- Dado que os alunos são mais proficientes com a mão esquerda do que a maioria das pessoas com a mão direita, pode ser necessário ajudá-los a entender que não há problema em usar mais a mão esquerda e que serão capazes de realizar todas as atividades como outras crianças porque ao olhar o outro aluno, ele fica frustrado quando seus colegas são destros e ele canhoto.
- Em situações em que os alunos não gostam de ir ao parque por medo de se machucar, os professores precisam ensinar pacientemente os alunos a desenvolver confiança e coragem por meio do exemplo de seus colegas.

Conhecendo seus alunos a professora vai poder ter um melhor desempenho ao preparar suas aulas, respeitando suas necessidades e aproveitando suas habilidades.

Abaixo podemos ver as diferentes maneiras de linguagens mais frequentes do professor para motivar as crianças, são elas:

- Linguagem Corporal: Imitar com gestos e postura é um exemplo para a criança perceber o que é o gesto, chama a atenção e estimula a memória, o pensamento de todos.
- Linguagem visual: figuras, desenhos, gravuras, pinturas, etc., que podem ser apresentados por meio de decoração de sala de aula, fantasias, bonecos, etc., essa linguagem permite que a criança exercite, entre outras coisas, ver e admirar.
- Linguagem falada: Um professor pode contar uma história e depois usar o tema para convidar seus alunos a fazer arte a partir da história que ele conta, desenvolvendo assim a imaginação dos alunos.

Com isso, o professor deve observar o comportamento de cada aluno antes da atividade finalizada, descobrir as dificuldades ou progressos de cada criança e conseguir trabalhar corretamente.

Se necessário, aconselha-se o professor a adaptar a sala de aula e em termos de mobiliário da sala e materiais didáticos, de modo que seja facilmente acessível a todos os alunos. playground, bebedouro, corredores e outros. Mas infelizmente ainda existem muitas escolas que não são adaptadas para alunos com necessidades especiais, permitindo que o professor use a criatividade e habilidades artísticas para tornar a sala de aula o mais confortável, segura e agradável possível. As artes visuais podem ser um meio pelo qual um professor pode ajudar alunos especiais a aumentar sua criatividade e desejo de aprender.

Acredita-se que através da arte na educação é possível desenvolver certas áreas do conhecimento como a percepção visual, auditiva, a expressão corporal, a intuição, a imaginação, o pensamento analógico, concreto, holístico e a reflexão, permitindo

> assim, o desenvolvimento da criatividade, sendo também uma forma de estímulo para o educando, em especial ao portador de necessidades educativas especiais. (www. núcleo do conhecimento-com- br.cdn, ampproject.org>a-importância-da-arte-na-educação- pecial. [s.l] 2017).

Outra coisa que o professor pode trabalhar com seus alunos é a relação entre eles, mostrando as linguagens apresentadas anteriormente e fazendo atividades como leitura de livros ou músicas infantis em seu exemplo, o que mostra a importância do apoio, sempre auxiliando um colega se puder ou precisar sendo respeitoso por não empurrar um colega na fila do almoço, amigável com os professores e demais funcionários da escola, educado, não usa palavras feias ou grosseiras, bom companheiro, honesto, não mente nem esconde nada, compartilha brinquedos ou brincadeiras, é gentil, por ex. assim, ele ativa seus alunos a se comportarem em busca de uma sociedade correta e mais justa.

Por meio dessas atividades, os alunos do jardim de infância aprendem a importância de respeitar os outros, independentemente de sua altura, credo, cor, situação econômica, time favorito, peso, penteado, roupas ou qualquer deficiência física ou mental. outros, todas as pessoas merecem ser bem tratadas, para que futuros bullying, violência, depressão ou mesmo suicídio possam ser evitados na escola e na sociedade.

O professor pode aproveitar o dia de encontro com os pais ou responsáveis e pedir parceria na participação e bullying das crianças, também é uma ótima oportunidade para exibir obras de arte que os alunos criaram como alunos. Os alunos que veem seus pais ou responsáveis olhando suas obras ficam orgulhosos e felizes, o que aumenta a confiança e a autoestima de cada criança.

> Guardar, organizar a sala e documentar as produções são ações que podem ajudar cada criança na percepção de seu processo evolutivo e do desenrolar das etapas de trabalho. Essa é uma tarefa que o professor poderá realizar junto ao grupo. A exposição dos trabalhos realizados é uma forma de proporcionar a leitura dos objetos feitos pelas crianças e a valorização de suas produções. (RCNEI, vol.3, Brasília, 1998, p.101).

O professor pode trabalhar com seus alunos sobre como conhecer o corpo humano e a higiene pessoal. Por meio desse exercício, eles aprendem mais sobre os sentidos e as funções motoras do corpo e aprendem a cuidar da higiene pessoal.

É possível ensinar artes visuais em três linguagens sobre o corpo humano, como podemos observar abaixo:

- **Linguagem corporal:** gesticulando enquanto eles cantam a música apresentada pelo professor.
- **Linguagem Visual:** Escolha uma menina e um menino deitados em um lençol marrom e desenhe ao redor de seus corpos representando cada indivíduo, masculino e feminino. Portando diversos itens de higiene pessoal como escova de cabelo, escova de dente, pasta de dente, xampu, sabonete, cotonetes e outros. O professor pode colocar as coisas em uma

caixa e deixar algumas crianças tentarem descobrir o que tem dentro sem ver, apenas através do tato.

- **Linguagem oral:** cantar uma música, Banho é Bom- Castelo-Rá-Tim-Bum, ou, Ombro, Cabeça, Pé e Joelho.

Crianças pequenas podem achar mais fácil encontrar seu corpo através da cabeça, depois o corpo e os membros, tornando este tópico muito divertido e agradável para as crianças.

> É importante lembrar que neste tipo de trabalho não há necessidade de se estabelecer uma hierarquia prévia entre as partes do próprio corpo que serão trabalhadas. Pensar que para a criança é mais fácil começar a perceber o próprio corpo pela cabeça, depois pelo tronco e por fim pelos membros, por exemplo, pode não corresponder à sua experiência real. Nesse sentido, o professor precisa estar bastante atento aos conhecimentos prévios das crianças e a melhor maneira de trabalha-los com o grupo de crianças. (RCNEI, vol.3, Brasília 1998, p.33).

Um dentista pode ser convidado para falar com a turma sobre a importância da higiene bucal, que as crianças podem usar para aumentar sua independência, criatividade e curiosidade.

O papel do professor no aprendizado das artes visuais é, portanto, importante, pois além da criatividade e coordenação motora, ele desenvolve na criança algumas emoções, como amizade, confiança, coragem, carinho, humildade e respeito por si e pelos colegas, imaginação, informações sobre mundos reais e fantásticos, informações sobre vários materiais que você pode usar em suas criações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista todo o exposto e a reflexão proposta pelo presente trabalho, a respeito de: Artes Visuais na Educação Infantil concedeu-nos a compreensão da importância e a magnitude da arte para o desenvolvimento e a formação infantil. Seguindo a concepção histórica da Educação Infantil, em seus primeiros passos até as atuais conquistas concebida por meio da LDB 9394/96, que estabeleceu esta como a principal etapa da Educação Básica, além disso, compreendeu-se que este é um período fundamental para a conquista de mundo na criança de 0 a 6 anos.

Graças a vários estudos, esta compreensão foi plausível, pois evidenciaram o sucessivo interesse em resgatar o status da infância e todas as distinções que lhe são essenciais como: as brincadeiras, a criatividade, as linguagens que lhe são próprias. Tal relevância manifestou-se visível e concreta na legislação que regulamenta a Educação Infantil hoje, no Brasil, e que faz parte de um procedimento

sócio histórico no qual o ensino infantil está inserido, a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96 e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI, de 1998.

Bem como, o amparo legal de diversos pesquisadores que focalizam em seus trabalhos o reconhecimento da Educação Infantil para o desenvolvimento e a formação da criança. Visto que a Educação Infantil assegura o desenvolvimento infantil, a partir do instante que se valoriza e expande os conhecimentos da criança, permitindo-lhes a composição e a estrutura de sua autonomia, criatividade e cidadania. Nesta conjuntura, o Ensino de Artes nesta etapa inicial da Educação Básica é fundamental e indispensável, pois suscita os meios da expressão humana.

Na acepção de engrandecer a arte na Educação Infantil, o RCNEI (1998) privilegia e favorece este enfoque, admitindo e consentindo que o ensino da arte permita o desenvolvimento e a evolução do conhecimento da criança, suas habilidades, competências, aptidões e a descoberta de suas competências, o que por si só já esclarece a presença da arte no contexto e na conjuntura da educação.

Como em qualquer outra especificidade, o trabalho com as artes visuais consente que a criança se comunique, exponha seus sentimentos, seus pensamentos, à medida que uma forma de linguagem, que pode ser

compreendida, essencialmente por meio do desenho infantil, já que é por meio dele que a criança idealiza seu espaço, sua realidade, ou seja, o desenho é o jeito de expressar da criança.

Assim, se desenvolve por meio da arte a ampliação entre os aspectos sensíveis, intuitivos, estéticos e cognitivos a ascensão da interação e comunicação com o mundo e a sociedade procurando, por meio destes a composição de diálogo, solidariedade, a justiça, o respeito mútuo, a valorização do ser humano, a paz e cuidados com a natureza, é o desígnio essencial e fundamental na Educação de Artes na Educação Infantil.

Logo, a arte fomenta o desenvolvimento do conhecimento de mundo que possuem. Além do manuseio de diversos objetos e materiais, a exploração e a sondagem de suas peculiaridades e características, propriedades e possibilidades de manuseio e ao entrar em contato com as diferentes formas de expressão artística, como ainda o uso de diferentes materiais gráficos, plásticos, naturais e descartáveis acerca de diversas superfícies pode expandir suas possibilidades de manifestação, expressão e comunicação das crianças.

Enfim, concluímos, por meio deste trabalho que o ensino de artes visuais na contemporaneidade deve adequar-se as novas formas socioculturais de se fazer e abranger as representações visuais na nossa sociedade. É evidente que o conceito acerca do que é entendido como arte foi democratizado e modificado, assim como nossa forma de vida e nossa mentalidade, a partir da influência e concepção de uma nova realidade midiatizada. Ainda, o processo de ensino-aprendizagem também

mudou, visto que, além de contarmos com novos meios que a tecnologia põe ao nosso alcance e que incorporamos as nossas aulas, o ensino para compreensão das representações culturais de caráter visual é um dos maiores desafios da arte na educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

A IMPORTÂNCIA da massinha de modelar na educação infantil. **Lamaxi,** MG.[2019?]. Disponível em: 16www.lamaxi.com.br>a-importancia-da-massinha-de-modelar-na-educacao-infantil. (Acesso 05 maio 2023).

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte.** In: Conceitos e Terminologias. Aquecendo uma transformação. Atitudes e Valores no Ensino da Arte. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BASTOS, Flávia M. **O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte/educação contemporânea. Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BIASOLI, Carmem L. A. **A Formação do Professor de Arte. Do Ensaio à Encenação**. São Paulo: Papirus, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** 3 ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

EISNER, Elliot W. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?** Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, pó. 2-17, Jul/Dez 2008. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf. Acesso 05 maio 2023

ENTENDA a importância da arte para as crianças. **Novos Alunos**, SP. 08 de fev. de2019. Disponível em:htpp://novosalunos.com.br>entenda-a-importancia-da-arte-para-as-criancas. Acesso 05 maio 2023

ENSINO pelas artes e criatividade pode transformar a escola. Fundação Telefônica. SP, 26 de abr. de 2019. Disponível em:www.fundacaotelefonica.org.br>ensino-pelas-artes-e-criatividade-pode-transformar-a-escola. Acesso 05 maio 2023

FERREIRA, Aurora. **A criança e arte: o dia-dia na sala de aula.** 3ª. ed. Rio de Janeiro:Wak Ed.,2008.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. **Arte na Educação Escolar.** 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 73.

GOULART, Julmara. **Trabalhando a Arte como conhecimento na Educação Infantil.** Revista de Iniciação Científica. V. 4, n. 1. 2006.

GURGEL, Thais. O desenho e o desenvolvimento das crianças. Nova escola. [s.l]01 de dez. de 2009. Disponível em:www.novaescola.org.br>o-desenho-e-o-desenvolvimento-das-criancas. (acesso em 05 de maio de 2023.)

HISTÓRIA da arte. **Brasil escola**. SP [s.d]. Disponível em: www.brasilescola.uol.com.br.cdn.ampproject.org>história-da-arte. (acesso em 05 de maio de 2023.)

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre; Artemed, 2003.

IMPORTÂNCIA das atividades com colagem, desenho e pintura na educação infantil. **Turminha suporte à educação infantil**. [s.l] 18 de nov. de 2017. D isponívelem:www.turminha.com.br>importancia-das-atividades-com-colagem-desenho-e-pintura-na-educacao-infantil. (acesso em 05 de maio de 2023.)

O PAPEL do professor. **Colégio São Judas**. SP. [2019?]. Disponível em:www.colegiosaojudas.com.br>o-papel-do-professor. (acesso em 05 de maio de2023.)

O PAPEL do professor: como mudou ao longo do tempo e o que se espera dele. **Educação Infantil aix**, [s.l: s.d]. Disponível em:htpp://educação.infantil.aix.com.br>o-papel-do-professor-como-mudou-ao-longo-do-tempo-e-o-que-se-espera-dele. (acesso em 05 de maio de 2023.)

O PAPEL do professor na educação infantil- saiba a importância. **Sistema Smartare**. [s.l: s.d]. Disponível em:Htpp://sistemasmartcare.com.br>o-papel-do-professor-na-educacao-infantil-saiba-a-importancia. (acesso em 05 de maio de 2023.)

PORTAL EDUCAÇÃO - acessado em: 13 de outubro de 2017, **http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/19225/friedrich-froebel-o-pai-do-jardim-de-infancia#ixzz3KV8JRnqk.** Acesso em 05/05/2023.

PROJETO corpo humano educação infantil. **Escola educação**. [s.l] 13 de mar. de2016. Disponível em:www.escolaeducacao.com.br>projeto-corpo-humano-educacao-infantil. (acesso em 05 de maio de 2023.)

QUEIROZ, Juliana. **Releitura de obras de arte na educação infantil**. MG, 08 de jun. de 2015. Disponível em:www.escolaterradosaber.com.br>releitura-de-obras-de-arte-na-educacao-infantil. (acesso em 05 de maio de 2023.)

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T.T. **Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998, p. 14.

OLIVEIRA, Maria Izete. **Educação Infantil: Legislação e Prática Pedagógica.** In: Revista Psicologia da Educação. N. 27. São Paulo: Dez/2008. Disponível em www.pepsic.bvsalud.org/scielo.com. Acesso em 05/05/2023.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente.** 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 56.

WEBER, Maria Luiza Terner. **A importância da arte na educação especial**. Núcleo do Conhecimento, [s.l] 07 de jan. de 2017. Disponível em:Htpp://www-nucleodoconhecimento-com-br.cdn.ampproject.org>a-importancia-da-arte-na-educacao-especial. (acesso em 05 de maio de 2023.)

A NORMA CULTA COMO INSTRUMENTO DE PERPETUAÇÃO DE EXCLUSÃO SOCIAL

THE CULTURED NORM AS AN INSTRUMENT FOR PERPETUATING SOCIAL EXCLUSION

LIGIA MARTINS DE OLIVEIRA ALMEIDA
Graduação em Pedagogia pela Universidade Guarulhos (2004); Graduação em Letras/ Língua Portuguesa/Inglês pela Uni CV (2025); Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica pela FACONNECT (2024); Coordenadora Pedagógica/Prestadora de Serviços Técnicos – na SME-SP

RESUMO

O texto traz à discussão a relação entre língua, poder e exclusão social. De um lado, a elite, que domina a norma culta. No lado oposto, grupos marginalizados, que desenvolvem suas próprias formas de comunicação e resistem à padronização - que exclui. As redes sociais, apesar de desafios como a desinformação e a manipulação da verdade, democratizam o acesso ao conhecimento e permitem novas formas de expressão, desafiando a hegemonia da norma culta. A democratização da linguagem é crucial para ampliar o acesso ao conhecimento, mas é a sociedade quem determinará quais formas linguísticas serão legitimadas no futuro.

Palavras-chave: Comunicação; Linguagem; Língua; Norma Culta

ABSTRACT

The text discusses the relationship between language, power and social exclusion. On the one hand, the elite, who dominate the cultured norm. On the opposite side, marginalized groups, who develop their own forms of communication and resist standardization - which excludes. Social networks, despite challenges such as disinformation and the manipulation of truth, democratize access to knowledge and allow new forms of expression, challenging the hegemony of the cultured norm. The

democratization of language is crucial to expanding access to knowledge, but it is society that will determine which linguistic forms will be legitimized in the future.
Keywords: Communication; Language; Cultured Standard

INTRODUÇÃO

A linguagem é característica marcante no desenvolvimento da humanidade, é desenvolvida desde os primórdios, ocorre desde as comunidades mais remotas e é parte inegável daquilo que nos proporcionou desenvolver a espécie humana.

A língua desenvolve-se conjuntamente à comunidade que a utiliza, dentro de conceitos culturais e momentos históricos. Portanto não é estática, nem tampouco pode ser engessada ou submissa aos desejos de grupos ou definitivamente modelada.

Nesse sentido, o pensamento, que é subordinado à língua, também é aquele que determina as formas como a língua comunicará o que vivemos e registraremos do presente.

Será que a construção da língua foi utilizada como instrumento de perpetuação do racismo estrutural e, portanto, das exclusões sociais? No sentido da relação entre pensamento, linguagem e poder, podemos perceber que a língua foi usada como ferramenta de manutenção das estruturas sociais a partir do momento em que se entende a valorização de uma “língua mãe” de origem europeia na construção de um imaginário de fala e escrita ideal (culta), em contraposição à toda influência das línguas nativas ancestrais e das palavras e expressões idiomáticas influenciadas pelas línguas maternas dos povos trazidos de África.

Em síntese, existe uma tensão entre a imposição de um padrão linguístico hegemônico e a força transformadora das variações linguísticas.

Partiremos para a análise dessa prerrogativa face à perspectiva da Pedagogia Crítica de Paulo Freire, das percepções acerca de Linguística e poder sob a ótica de Noam Chomsky e de interseccionalidade e decolonialidade, considerando o pensamento de Lélia Gonzalez, buscando assim explanar como a língua reflete e desafia as hierarquias sociais.

A NORMA CULTA COMO INSTRUMENTO DE PERPETUAÇÃO DE EXCLUSÃO SOCIAL

A norma culta é usada como mecanismo de exclusão, mas a língua é dinâmica e resiste através de variações populares e influências digitais, desafiando estruturas de poder. A língua falada e a norma culta se distanciam à medida que consideramos os contextos sociais em que ela é produzida. Dos guetos, comunidades ribeirinhas, espaços geográficos, dos espaços formais, nos centros elitizados... a língua pode ser a mesma, mas a interpretação é diversa e muitas vezes a intercomunicação fica dificultada, ainda que não intencionalmente.

Frequentemente associada às elites, às pessoas educadas, o uso da norma culta é forma de critério para legitimidade de uma classe de poder. Já a comunicação das classes trabalhadoras, rurais, regionalizadas e empobrecidas é marginalizada. Sotaques e registros desses “dialetos” são tratados com preconceito linguístico e desprezados como forma oficial de registro.

Dessa maneira, a distância entre a língua falada pela maior parcela da população e a língua rebuscada (e deveras pedante), exerce função de manutenção do poder, de exclusão de tantos em benefício de uma pequena parcela elitizada. Consideremos aqui o conceito de Educação Bancária denunciado por Paulo Freire e o papel da escola que, durante anos valorizou tão apenas o saber verticalizado em detrimento a toda riqueza de saberes e culturas oriundas das classes menos privilegiadas. Nessa perspectiva, ao longo de toda uma história de nação, a educação escolar exerceu papel de perpetuação da marginalização da linguagem da população pobre, silenciando as vozes da classe trabalhadora e humilde, contribuindo para perpetuação do uso da norma culta como ferramenta de poder.

A Língua Portuguesa é utilizada por “...cerca de 250 milhões de falantes nativos e 20 milhões que têm o idioma como segunda língua, distribuídos por diversas comunidades ao redor do globo e por nove países, onde é língua oficial” (IBGE, DPLP). O Português de Portugal é diferente do idioma desenvolvido no Brasil. Da mesma maneira, a fala nos estados brasileiros tem seus maneirismos e expressões particulares que, para visitantes locais dão a impressão de “estar noutro país”.

O Português brasileiro, é sabidamente influenciado pelas línguas nativas dos povos originários, bem como adicionado das palavras e expressões oriundas dos povos de África trazidos na época da escravidão – o “pretuguês” (Gonzalez, 1983) aqui desenvolvido foi até agora silenciado pela ação do racismo e do sexismo. Ainda sob esta perspectiva, podemos trazer à tona sua denúncia quando relembra a imposição da língua portuguesa para as populações indígenas e negras, numa óbvia tentativa de apagamento de suas expressões comunicativas originais, e por conseguinte de sua contribuição na formação histórica do povo brasileiro.

De certa forma, como na sua descrição, a *"fala crioula" é* uma forma de subverter a gramática colonial. A cultura negra e periférica reinventa a língua através do rap, do funk e do pagode, criando códigos de resistência. A existência desse povo persiste como forma de arte, comunicação e registro histórico.

A NORMA CULTA E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Considerando o exposto, é inegável que a língua utilizada nos espaços de poder difere da língua utilizada pelos jovens nas periferias, uma vez que a língua está sujeita aos contextos em que se insere, tanto quanto na intencionalidade dos discursos proferidos. Enquanto a elite domina a norma culta, grupos marginalizados desenvolvem suas próprias formas de comunicação, que resistem à padronização.
Ao considerar que a língua portuguesa é dinâmica, plural, há de se concluir que é consequentemente influenciada pelas experiências sociais e culturais daqueles que a utilizam.

Dessa maneira, é parte desse processo (num país de dimensões continentais, como o Brasil) a insurgência de variedades linguísticas marcada por traços próprios, influenciada por contextos econômicos, geográficos e inerente aos processos históricos. A língua é constantemente reinventada, as palavras ganham diferente conotações dentro destas bolhas. Incorporando elementos das línguas africanas, indígenas e mais recentemente, como a ascensão da internet, também absorve cada vez mais estrangeirismos – na maioria das vezes desprovidos da tradução correta, contando apenas com a criatividade da população. Essas variações sintáticas, as pronúncias regionalizadas, as gírias, a linguagem nos nichos das redes constituem-se, então, nesses renovados e alternativos repertórios linguísticos - que podem refletir assim, a resistência e a identidade dessas pessoas.

Porém, as formas de expressão características nos meios periféricos é fonte de preconceito linguístico, que reforça desigualdades e silencia vozes dessas culturas marginalizadas. No ambiente escolar, o padrão normativo da língua é o único que recebe validação por tantas vezes, senão na maioria absoluta - o que nos leva à análise de como a educação tradicional tem, ao longo da história, reproduzido opressões.

Ao invés de reconhecer nossa riqueza linguística, a escola tem frequentemente reprimido as formas de expressão das camadas mais simples da sociedade, classificando-a como simplesmente como erro. Obviamente essa escolha está vinculada a sociedade que privilegia o falar das elites como a única forma correta da língua, pormenorizando toda a produção linguísticas das camadas marginalizadas. E esse viés não possui neutralidade.

O preconceito linguístico é uma das faces mais sutis e persistentes da discriminação no Brasil. E a sociedade tem colaborado sistematicamente neste sentido: Quando uma pessoa sistematicamente a fala de outra oriunda da periferia, das comunidades, advindas de zonas mais remotas, do interior do país... sem considerar o contexto sociocultural de sua linguagem, está reproduzindo uma violência simbólica - conceito discutido por Bourdieu que dialoga com Freire. Na prática a mensagem é de superioridade de um que se autoconsidera “culto” frente àquele considerado “inferior, vulgar".

Dentro da perspectiva Freiriana, a linguagem não é apenas um conjunto de regras, mas uma ferramenta de comunicação e construção de mundo - pois a palavra transforma a realidade. Essa postura elitista, que silencia as formas de expressão dos estudantes, de seus ascendentes, de seus pares está a negar seus saberes, e contribui para a dominação das massas simbolicamente. Já ao optar por uma pedagogia libertadora, a escola pode valorizar a linguagem das periferias como instrumento de emancipação – afinal a língua das periferias pode ser classificada como patrimônio cultural e instrumento de resistência à padronização elitista imposta como Normal Culta.

Ainda sob o argumento de Freire, essa educação tradicionalmente transmitida há gerações, a educação bancária, pressupõe depositar “conhecimentos prontos” nos estudantes, desconsiderando todos os saberes que trazem de suas vidas e reforçando a alienação, pois não dialoga com suas realidades tão diversas – e justamente por isso ricas de culturas.

Já no caso da língua, o exemplo se materializa quando a norma culta é ensinada como **única** forma legítima, sem reflexão crítica acerca do porquê certos padrões são valorizados em detrimento de outros – a pergunta também é a serviço de quem essa valorização ou pormenorização ocorre, o que nos remete novamente às reflexões de Gonzales: Quando os estrangeirismos podem ser valorizados enquanto os regionalismos, pelo contrário, são ridicularizados e motivo de chacota, piada.

O resultado é muitos internalizam que sua fala é "errada, inadequada, indigna", sentindo-se, portanto, excluídos dos espaços, sem voz, apagados historicamente.

Pela ótica de Chomsky, a imposição de um padrão linguístico único reforça estruturas de poder, excluindo quem não se adequa. Nesse sentido, mais uma vez percebemos o quanto limitar o registro de leis, estudos, descobertas científicas, tratados e decisões jurídicas tão apenas à essas normas demonstra a intencionalidade de limitar seu conhecimento à uma pequena parcela da população.

Paulo Freire, ao defender que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (1981, p,8) nos relembra que na comunicação, a vivência na sociedade é parte determinante no que cerne a nossa compreensão. Da mesma forma, podemos dizer que ao distanciar a norma culta exigida nos

documentos e registros da palavra (língua) propriamente utilizada no dia a dia dos sujeitos, essa língua pode afastar ou aproximar os saberes dos indivíduos. Assim, para o desenvolvimento da criticidade, há que se aproximar o sujeito do conhecimento, e a língua é o meio para tanto. Afinal a linguagem é viva e se adapta, mesmo sob a constante égide da tentativa de exclusão.

Nesse sentido, as redes sociais têm exercido forte papel para proliferação dos conhecimentos, debates políticos, difusão de saberes colaborando para o desenvolvimento da pluralidade de ideias e novos debates acerca da língua. Os discursos, para além da disseminação das fake News, bolhas de informação e uso dos algoritmos – amplamente discutidos mundialmente, também se desenvolvem num contexto de possibilidades que incluem a redefinição dos espaços de uso das linguagens. A possibilidade de democratização do acesso às mais diferentes temáticas a membros de tantas regiões e locais falantes da Língua Portuguesa no globo, possibilita a (re)leitura da língua em si sob novas perspectivas, ampliando seu uso e possibilitando a instauração de compreensão de diferentes estruturas locais.

É possível analisar as redes sociais como um espaço de diálogo horizontal, onde jovens reconfiguram a língua fora das instituições tradicionais. Da mesma maneira, podemos celebrar essa democratização da língua na apropriação da tecnologia por movimentos negros e indígenas, com o uso dessa linguagem digital para afirmação de suas identidades, viralização de suas formas de comunicar e uso de sua fala coloquial ampliada e difundida.

O fato é que, ainda que exista uma vontade implícita de afastar o acesso ao conhecimento pela elitização da norma culta, podemos considerar que a língua resiste de maneira paralela. Apesar dessa normatização opressora, a língua é um organismo vivo que se transforma através do uso cotidiano, nas periferias e através das inovações digitais. Dessa maneira, falar e ser compreendido também pode ser considerado uma forma de resistência.

De acordo com Chomsky, se por acaso as crianças fossem excluídas do convívio com os adultos, ainda haveria uma língua desenvolvida entre elas - seja por gestos, mímicas ou balbucios, a linguagem dos oprimidos também continua se desenvolvendo paralelamente na sociedade. E essa língua de alguma maneira talvez acabe absorvida e se insira do coloquial até ser acolhida na forma culta. Em sua teoria da competência linguística, Chomsky afirma que todos os seres humanos têm capacidade criativa para gerar linguagem. Assim, variações populares e digitais - os “memes” e o “internetês” são formas de demonstração dessa inventividade, pois desafiam a rigidez das normas. É possível que, sob essa perspectiva, sua teoria em algum momento chegue à conclusão de que as redes também permitem inovadoras narrativas linguísticas.

Na comunicação das redes tem avançado o uso de formas resumidas, abreviadas de escrita. O uso exacerbado das telas, reflete novas maneiras de convívio e, também de comunicação. A fala tem-se transformado, os discursos precisam ser mais fluidos, diretos. Já não cabem redundâncias,

tampouco falas prolixas, rebuscadas. A juventude tem pressa, seus discursos são certeiros e diretos ao ponto. Como nos memes tão apreciados, as mensagens precisam transmitir logo seu recado, sob a pena de serem descartadas antes do final da fala dos seus interlocutores.

Ainda nesse sentido, faz-se crer em novas revoluções da comunicação, mas esse é um tema ainda fonte de novas e mais aprofundadas reflexões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como outrora o “Vossa Mercê” fora transformada até chegarmos à palavra “você”, talvez as formas abreviadas/reduzidas escrita para comunicação utilizadas nas redes sociais venham a ser incorporadas. Algumas expressões e palavras antes consideradas de mau tom venham a ser aceitas em diálogos não antagonizados pela sociedade.

Os textos científicos, os artigos acadêmicos, as teses do judiciário, as leis, todas tem sua forma de registrar e comunicar e, de alguma forma, decidem os que acessam ou não esses saberes. Mas, na globalização e democratização do uso da internet e redes sociais, esses saberes podem (e devem) ser reorganizados e assim acessados de maneira mais ampla e compreensível ao grande público. Dessa maneira, os conhecimentos registrados de maneira excludente podem potencialmente ser lidos, explicados e multiplicados para a massa – que não se afaste daqui, novamente, a intencionalidade dos interlocutores que podem distorcer os conteúdos como maneira de manipulação dos dados e fatos. Parafraseando Orwell: quem controla a palavra, controla a narrativa.

Por fim, podemos concluir que a norma culta permanecerá com um dispositivo de exclusão, mas a língua, como prática social, poderá resistir em suas variações e usos. Afinal, a língua falada das periferias é um patrimônio cultural que pode resistir à padronização elitista. O preconceito linguístico na sociedade, nas mídias e, principalmente, nas escolas, revelam mais um mecanismo de exclusão recorrente e que precisa ser combatido com uma educação libertadora da sociedade.

A verdadeira alfabetização não é apenas decodificar letras, mas ler o mundo – como defendido por Paulo Freire. E isso está vinculado a respeitar e valorizar todas as vozes, especialmente as que foram historicamente silenciadas. Uma pedagogia que acolhe a diversidade linguística não só combate essa discriminação - horas implícita, tantas outras escancarada - mas também fortalece a democracia, pois reconhece que toda fala carrega em si um direito à existência e à expressão.

Sob as prerrogativas de Freire, Chomsky e Gonzalez, é possível uma compreensão desse contexto, do entendimento da educação, da língua e seu uso como possibilidade subversão das desigualdades. Enquanto a gramática normativa segrega, a linguagem popular e digital reinventa, contestando as estruturas de poder. A verdadeira democratização da língua só ocorrerá quando todas as suas formas forem valorizadas em pé de igualdade.

As redes sociais, as mídias, as artes colaboram para as novas inserções da língua e pela aceitação de novas expressões e terminologias. A língua permanecerá fluindo e evoluindo na sociedade que se transforma. Resta saber qual sociedade determinará o que foi válido para as novas formas de registro do Português a serem incorporadas no futuro, para quem e o que a essa língua vai quer comunicar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adriano P. A.; WILLIANE, Corôa. **Entrevista com Noam Chomsky.** Tradução Antonio Codina**.** Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/linguistica/2020/01/10/entrevista-com-noam-chomsky/> Acesso 17 mar. 2025

ALMEIDA, Suely S. de. **Chomsky e a linguagem: um estudo acerca da teoria inatista.** Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/432/241/884>. Acesso 23 mar. 2025

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 1999.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

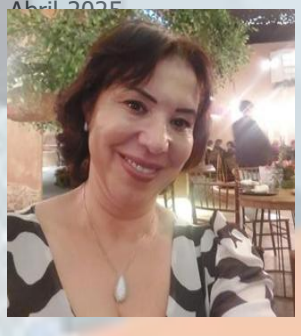
GONZALEZ, Lélia. **Racismo e Sexismo na cultura brasileira.** Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/10316/1/06_GONZALES__L%c3%a9lia_Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira_1.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

IBGE / UNGEGN – Grupo das Nações Unidas de Especialistas em nomes Geográficos. **DPLP –**

Divisão dos Países de Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dplpng.ibge.gov.br/ >. Acesso em: 23 mar. 2025.

ORWELL, George. **1984.** Tradução Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Vossa mercê» – vossemecê – vosmecê – você. In: Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/controversias/vossa-merce--vossemece--vosmece--voce/5227>. Acesso 23 mar. 2025.



PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

PERSPECTIVES ON YOUTH AND ADULT EDUCATION IN BRAZIL

SILVIA CRISTINA DANTAS
Graduação em Geografia pela Universidade Camilo Castelo Branco (1997); Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2020); Especialista em Arte e Histórias da Cultura pela Faculdade Gennari e Peartree (2023); Professora Ensino Fundamental II – Geografia – na EMEF Professora Claudia Bartolomazi.

RESUMO

O artigo aborda a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, analisando seus desafios, trajetória histórica e conexões com a Educação Popular e a Pedagogia Social. Historicamente, a EJA esteve à margem das políticas educacionais, marcada por campanhas de massa para redução do analfabetismo. Com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (1996), ela se consolidou como um direito básico essencial para a cidadania e justiça social, buscando superar o estigma associado ao analfabetismo. A articulação entre a EJA e a Educação Popular evidencia o papel político dessa modalidade como instrumento de emancipação social. A Educação Popular prioriza o diálogo, o respeito à diversidade e a valorização do conhecimento popular, posicionando-se como uma forma de resistência às desigualdades. Já a Pedagogia Social contribui com uma abordagem interdisciplinar para enfrentar problemas sociais, como pobreza e exclusão, fortalecendo a interação entre indivíduos e sociedade. O artigo destaca, ainda, a importância de valorizar as trajetórias de vida dos alunos da EJA, promovendo sua autoestima e autoconfiança. A diversidade dos participantes, muitas vezes vista como desafio, deve ser encarada como oportunidade de cultivar valores como solidariedade e respeito às diferenças, promovendo uma educação inclusiva e transformadora.
Palavras-chave: Alfabetização de Jovens e adultos; Cidadania; Transformação Social.

ABSTRACT
The article discusses Youth and Adult Education (YAE) in Brazil, analyzing its challenges, historical trajectory and connections with Popular Education and Social Pedagogy. Historically, YAE has been on the margins of educational policies, marked by mass campaigns to reduce illiteracy. With the 1988 Constitution and the Guidelines and Bases Law (1996), it was consolidated as an essential basic right for citizenship and social justice, seeking to overcome the stigma associated with illiteracy. The link between EJA and Popular Education highlights the political role of this modality as an instrument of social emancipation. Popular Education prioritizes dialogue, respect for diversity and valuing popular

knowledge, positioning itself as a form of resistance to inequalities. Social Pedagogy contributes with an interdisciplinary approach to tackling social problems such as poverty and exclusion, strengthening the interaction between individuals and society. The article also highlights the importance of valuing the life trajectories of EJA students, promoting their self-esteem and self-confidence. The diversity of the participants, often seen as a challenge, should be seen as an opportunity to cultivate values such as solidarity and respect for differences, promoting an inclusive and transformative education.
Keywords: Youth and adult literacy; Citizenship; Social transformation.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental no enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais, ao possibilitar que indivíduos que não tiveram acesso à educação na idade regular iniciem ou retomem seus estudos.

Garantida pelo artigo 208, inciso I, da Constituição Federal de 1988, essa modalidade educativa reafirma o compromisso do Estado em proporcionar ensino fundamental gratuito para todos, independentemente de sua faixa etária, no entanto, a implementação da EJA no Brasil enfrenta uma série de desafios que vão desde a falta de mobilização docente e formação continuada até a ausência de um sistema consolidado de educação não presencial.

Embora existam disposições como a Resolução nº 1/2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que regulamenta a avaliação em cursos semipresenciais e a distância, as informações sobre sua aplicação ainda são fragmentadas, restringindo-se majoritariamente ao ensino presencial.

Em um cenário em que o aprendizado ao longo da vida se torna cada vez mais necessário para promover o progresso econômico, a justiça social, a autoestima e a solidariedade, é imprescindível repensar estratégias e políticas públicas para fortalecer a educação de jovens e adultos.

Este artigo busca explorar os desafios dessa modalidade educacional no Brasil, bem como suas perspectivas de transformação e impacto no desenvolvimento individual e coletivo.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

De acordo com a literatura, a educação de jovens e adultos no Brasil teve início no período colonial, em 1549, com a chegada dos jesuítas, que promoveram atividades de catequização e ensino voltadas para os nativos adultos e para aqueles que possuíam bens na colônia.

Contudo, esse esforço inicial foi interrompido em 1759, no período pombalino, quando o marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo, expulsou os jesuítas, deixando poucas práticas educativas remanescentes.

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil surge do compromisso entre alfabetização e educação, concebida como um processo amplo e profundo, com o objetivo de atender grandes contingentes populacionais e fomentar a transformação social. De acordo com Freire (1976), essa prática buscava "ler o mundo e, ao lê-lo, transformá-lo".

No governo de Getúlio Vargas, especialmente com a promulgação da Constituição de 1934, a obrigatoriedade do ensino primário para todos os brasileiros foi estabelecida, no entanto, com o golpe do Estado Novo, essa constituição foi anulada, interrompendo os avanços conquistados pelo Conselho Nacional de Educação, diversas campanhas surgiram para erradicar o analfabetismo, como a de 1947, que fomentou debates sobre o analfabetismo e a EJA. Em 1949, o Seminário Internacional sobre Educação de Adultos resultou na formação da Missão Rural de Educação de Adultos, voltada para o combate ao analfabetismo.

Nas décadas de 1950 e 1960, a Campanha de Educação de Jovens e Adultos enfrentou severas críticas devido aos métodos ineficazes, culminando em sua extinção, nesse período, emergiu o debate sobre a EJA como um meio de libertação da opressão, fortemente influenciado pela pedagogia de Paulo Freire.

Freire propunha uma pedagogia democrática, fundamentada nos desejos e necessidades das classes populares, o que inspirou programas de alfabetização conduzidos por intelectuais, estudantes e a Igreja Católica, incluindo a Campanha de Eliminação do Analfabetismo de 1957. No entanto, em 1964, o golpe militar suprimiu os movimentos populares ligados à Educação Popular e ao Plano Nacional de Alfabetização, resultando na criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967.

O MOBRAL, regulamentado pelo Ministério da Educação, tinha como objetivo ensinar a ler e escrever, mas enfrentou críticas por não valorizar a formação humana, extinto em 1985, deu lugar a novos esforços educacionais. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) consolidou a importância da EJA, reconhecendo-a como um direito e prevendo medidas específicas para atender jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino em idade apropriada.

Rui Barbosa, citado por Leôncio Soares (2002, p. 45), já alertava: "A ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria, é a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação.”.

Apesar dos avanços, desafios permanecem, como a falta de professores especializados, currículos pouco atrativos e altos índices de abandono escolar. Para superar esses obstáculos, a LDB sugere incentivos aos empregadores para facilitar o acesso à educação, além de medidas como assistência médica, transporte, alimentação e material didático (Di Pierro, 2008, p. 405).

Embora a Lei 9.394/96 tenha representado uma vitória social, limitou a EJA ao ambiente escolar, negligenciando outras formas de educação social, como socioeducação e educação prisional. Como afirma Souza (2003, p. 14), a EJA passou a significar apenas processos pedagógicos escolares voltados para garantir conteúdos do ensino básico, ignorando abordagens mais amplas e integradoras.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) atende a uma população diversa, composta por indivíduos de diferentes idades, níveis de escolaridade e trajetórias de vida, essa heterogeneidade representa um grande desafio para a prática pedagógica (Dayrel, 2005).

O crescimento expressivo de jovens que migram do ensino regular para a EJA foi notado principalmente após a promulgação da Lei nº 9.394/96, nesse contexto, Haddad e Di Pierro (2000)

destacam que a redução da idade mínima dos estudantes trouxe aos professores da EJA o desafio de lidar simultaneamente com dois grupos distintos: jovens e adultos. Assim, tornou-se imprescindível analisar o “fenômeno da juventude” para entender as necessidades desse público crescente.

A EJA sempre envolveu processos formais e não formais destinados à aquisição e expansão de conhecimentos fundamentais, habilidades técnicas e socioculturais, além de garantir o acesso a direitos sociais. Essa modalidade de ensino se apresenta como uma alternativa educacional para indivíduos concretos, inseridos em contextos específicos e com histórias únicas.

No Brasil, a EJA é frequentemente vinculada às condições e oportunidades educacionais para populações economicamente e socialmente vulneráveis, sendo mais um reflexo da pobreza estrutural do que das demandas do progresso (Haddad, 1992).

Certamente, há uma estreita relação entre o analfabetismo e a baixa escolaridade, contudo, as práticas da EJA frequentemente carregam marcas de compensação, tratando os "indivíduos com atraso escolar" de forma estigmatizada.

Conceitos como recuperação do “tempo perdido” e aceleração do aprendizado refletem uma visão reducionista, que infantiliza pedagogicamente os estudantes e limita a flexibilidade necessária para atender às suas particularidades, esse paradigma compensatório aprisiona a EJA em diretrizes escolares convencionais, dificultando a implementação de estruturas escolares mais abertas e conectadas aos movimentos de educação e cultura popular.

A concepção contemporânea de EJA está fundamentada na ideia de progresso social, reconhecendo o aprendizado ao longo da vida como essencial para o século XXI e para a sociedade da informação.

O potencial da educação de jovens e adultos é visto como um motor de desenvolvimento sustentável, promovendo democracia, justiça, igualdade de gênero e avanços científicos, sociais e econômicos. Como destacado pela Declaração de Hamburgo (2004, p. 159): “[…] é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo em que a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça”.

No Brasil, mesmo após a promulgação da Lei nº 9.394/96, a cultura educacional do país ainda refletia uma visão compensatória, em 1997, durante a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, o direito à educação contínua foi reafirmado, mas não havia consenso sobre essa abordagem no Brasil. Entretanto, a retomada da Educação Popular, aliada às transformações no pensamento pedagógico e nas interações entre educação e trabalho, vem impulsionando mudanças significativas nesse paradigma.

Embora a Educação de Adultos seja um conceito amplo, a EJA não deve ser confundida ou estendida a todas as modalidades de educação voltadas a adultos.

De acordo com a Declaração de Hamburgo (2004, p. 163), a educação de adultos inclui processos formais e informais de aprendizagem, em que os indivíduos desenvolvem habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aprimoram suas qualificações, contribuindo para atender às necessidades tanto pessoais quanto sociais, esse conceito abrange, portanto, uma ampla gama de práticas educacionais, indo além da educação escolar tradicional.

Na história da EJA brasileira, a influência da filosofia de Paulo Freire desempenhou um papel central, na década de 1960, o Plano Nacional de Alfabetização, fundamentado nos princípios de Freire, foi interrompido pelo golpe militar, que reprimiu movimentos populares de educação. Foi nesse contexto que, em 1967, surgiu o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), um programa assistencialista e conservador voltado à alfabetização básica, mas que enfrentou inúmeras críticas por sua abordagem limitada.

Durante os anos 1980, com o fortalecimento de movimentos sociais e a abertura política, a EJA começou a se consolidar como uma política pública abrangente, em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos estabeleceu diretrizes globais para a educação de crianças, jovens e adultos. Já em 1997, a V Conferência Internacional de Jovens e Adultos vinculou a educação de adultos ao progresso justo e sustentável da humanidade.

Atualmente, a EJA ainda enfrenta desafios significativos, como a ausência de professores especializados, currículos pouco atrativos, altas taxas de abandono escolar e a diversidade do público atendido. Reformulações pedagógicas são indispensáveis para alinhar as práticas educacionais às necessidades concretas de jovens e adultos, promovendo uma educação de qualidade que valorize o aprendizado ao longo da vida e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Segundo Sergio Haddad (2007), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é considerada um triunfo da sociedade brasileira, pois historicamente esteve à margem das políticas educacionais nacionais, sendo oferecida por meio de campanhas de massa que buscavam a redução imediata do analfabetismo. A partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a EJA deixou de ser complementar, transformando-se em um direito básico essencial para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa, pautada na cidadania.

Como ressalta Paulo Freire (2005), "a história é um período de oportunidades e não de fatalismo", apontando para a possibilidade de superar desafios como a inclusão digital em um mundo permeado por tecnologias.

A EJA, ao dialogar com a Educação Popular e a Pedagogia Social, amplia sua função social e política. A Educação Popular, enraizada na emancipação popular e na resistência às injustiças sociais, utiliza o conhecimento como meio de participação cidadã, priorizando o diálogo, a justiça social e o respeito à diversidade (Brandão, 1995).

No entanto, a implementação dessa abordagem nas escolas enfrenta dificuldades, pois depende de estruturas democráticas e de currículos que respeitem a realidade dos alunos.

Por outro lado, a Pedagogia Social, mais desenvolvida na Europa, é interdisciplinar e atua no enfrentamento de problemas sociais, como pobreza e exclusão. Ela busca promover cidadania, desenvolvimento humano e bem-estar social, trabalhando em contextos diversos, como sistemas penitenciários e medidas socioeducativas (Mollenhauer, 1993; Caliman, 2009).

No Brasil, ainda em fase inicial, a Pedagogia Social pode contribuir para fortalecer a EJA ao integrar metodologias que abordem vulnerabilidades e promovam inclusão.

Essas conexões entre EJA, Educação Popular e Pedagogia Social apontam para uma educação transformadora, em que o social é o local de prática e o popular a lente e o planejamento.

Conforme Castel (1998), essa abordagem busca preservar a unidade social e promover mudanças estruturais, reforçando o papel da educação como motor de justiça e inclusão.

O escritor afirma que "a questão social surge claramente à margem da sociedade, questionando a sua totalidade." Pinheiro e Dias (2009) reforçam as ideias de Castel (1998, p. 4), destacando que "[...] a posição do social é percebida entre a organização política e o sistema econômico, evidenciando a necessidade de estabelecer sistemas de regulação não-mercantil para preencher este espaço. " Na América Latina, a questão social se manifesta em relações sociais diversas — econômicas, políticas e culturais —, refletindo uma desigualdade extrema com impactos profundos no cotidiano das pessoas (Oliveira, 2010).

Essa desigualdade se expressa de formas variadas, como desemprego, analfabetismo, fome, violência e pobreza extrema. Nesse contexto, o termo "social", associado à Pedagogia Social, e o termo "popular", vinculado à Educação Popular, oferecem uma visão crítica para compreender e enfrentar a questão social.

Alterações recentes na interpretação do "popular" (Mejia, 2006; Wanderley, 2009) também refletem a dinâmica entre os centros de poder e suas periferias.

Independente de metáforas como centro e margem, opressor e oprimido, desenvolvido e subdesenvolvido, essas divisões sociais evidenciam disparidades.

Na Educação Popular, o "popular" representa o lado historicamente desfavorecido que busca transformação, majoritariamente formado pelos participantes da EJA, reforçando seu papel na luta por igualdade e mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação básica para jovens e adultos contempla uma população que, em grande parte, nunca teve acesso à escola ou frequentou o ambiente escolar de forma irregular.

Essas trajetórias, muitas vezes marcadas por exclusão e experiências de fracasso, acarretam estigmas sociais associados ao analfabetismo. Por isso, um dos elementos essenciais desses

programas é a promoção da autoestima e o fortalecimento da identidade dos estudantes como cidadãos de direitos, indivíduos criativos, intelectualmente capazes e participantes ativos da cultura.

Esse processo envolve a valorização das histórias de vida, dos planos e das expectativas dos alunos, restaurando sua confiança e identidade cultural.

É fundamental que os estudantes sejam encorajados, e nunca obrigados, a compartilhar suas experiências como forma de integração no grupo.

Em grupos heterogêneos, as diferenças entre os participantes podem gerar conflitos, mas essas interações devem ser encaradas como oportunidades de reflexão sobre preconceitos e discriminações sociais.

Assim, o educador pode cultivar valores como solidariedade, tolerância e respeito às diferenças de gênero, etnia, geração e modo de vida.

Na reconstrução das trajetórias de vida, é indispensável reconhecer e valorizar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes em contextos familiares, comunitários ou profissionais, essas experiências são essenciais para a interação com o ambiente físico e social, e devem ser integradas ao aprendizado escolar.

Conclui-se, portanto, que o professor tem o desafio de criar pontes entre os conhecimentos prévios dos estudantes e os ensinamentos formais, ampliando suas possibilidades de atuação e reforçando sua autoconfiança. Ao revisitar suas vivências, os alunos podem explorar e compreender melhor aspectos como sua origem, contexto familiar, mudanças de residência, vida profissional e acadêmica.

Essa abordagem pedagógica, centrada no respeito e na valorização do indivíduo, contribui para um processo educacional mais inclusivo, transformador e significativo.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Rute Vivian; FISCHER, Maria Clara Bueno. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil:** um campo político-pedagógico em disputa. In: Revista Educação Unisinos. v. 5, n. 9 jul./dez. 2004. p. 239-240.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto:** escritos sobre educação popular. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL, **Lei n. 11.741 de 16 de julho de 2008**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Curso de formação de alfabetizadores BB educar, textos, complementares, p. 26-57; 2005.

CASTEL, Robert. **La inseguridad social**. Qué és estar protegido? Buenos Aires: Manantial, 2004.

_____. **Metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS**. Parecer n. 11. Brasília, DF: CNE/CEB, 2000.

DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre Educação de Adultos e Agenda para o Futuro da **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos** (Hamburgo, Alemanha: 1997). In: Educação de Jovens e Adultos: **uma memória contemporânea** (1996-2004). Brasília, DF: Unesco, Mec, set. 2004, p. 41-82 (Educação para Todos).

DI PIERRO, Maria Clara. E**ducação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe:** trajetória recente. In: Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008 a.

_____. **Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação.** In: Educação. Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, 2008b.

_____.**Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, 14, 108-130. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24ª Ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.

HADDAD, Sérgio. et al. **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos –** EJA: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. Editora Global, São Paulo, 2007.

_____. **Escolarização de jovens e adultos.** In: Revista Brasileira de Educação,n. 15, maio/jun./jul./ago. 2000.

HADDAD, Sérgio. **Tendências atuais na educação de adultos**. Em aberto, Brasília, DF, n. 56, out./dez. 1992.

MEJÍA J. Marco Raúl. **Educación(es) en la(s) globalizacio(es).** Bogotá: Ediciones desde abajo, 2006.

MOLLENHAUER, Klaus. **Einführung in die Sozialpädagogik**: Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. 10. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 1993.

SAEZ, J. (Coord.). El **educador social.** Murcia: Universidade de Murcia, 1994. SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério Adolfo de. Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SOUZA, João Francisco de. **Uma proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos como resultado de experiência e revisão de sua História**. In: Revista Fênix, n.1, p. 4-16, 2003.

A LITERATURA E O CONTEXTO PÓS-COLONIAL EM FILHOS DA MEIA-NOITE DE SALMAN RUSHDIE

LITERATURE AND THE POSTCOLONIAL CONTEXT IN SALMAN RUSHDIE'S MIDNIGHT'S CHILDREN

SIMONE OLIVEIRA MARQUES UEHARA
Graduação em Letras – Português e Espanhol pela Universidade de São Paulo (2006); Graduação em Pedagogia pela UniBF; Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Paulo Nogueira Filho

RESUMO

Salman Rushdie evidenciou a denotação de camadas híbridas e pós-coloniais em sua obra Filhos da meia-noite, evidenciando o estilo que misturou o realismo com o fantástico, denominado realismo mágico. Desta forma, o estudo tem a pretensão de explorar como a obra aborda a literatura como um meio de transmissão cultural, resistência política e formação de identidade nacional. A obra de Rushdie, protagonizada por Saleem, explora o contexto permeado pelo realismo mágico, em busca de sua identidade, evidenciando como pano de fundo as tensões do legado colonial e busca de identidade pela Índia pós-colonial.

Palavras-chave: Literatura Mundial; Filhos da meia-noite; Salman Rushdie; Pós-colonialismo; Hinduísmo.

ABSTRACT

Salman Rushdie evidenced the denotation of hybrid and post-colonial layers in his work Midnight's Children, highlighting the style that mixed realism with the fantastic, called magical realism. In this way, the study aims to explore how the work approaches literature as a means of cultural transmission, political resistance and the formation of national identity. Rushdie's work, starring Saleem, explores

the context permeated by magical realism, in search of his identity, highlighting as a backdrop the tensions of the colonial legacy and post-colonial India's search for identity.
Keywords: World Literature; Midnight's Children; Salman Rushdie; Postcolonialism; Hinduism.

INTRODUÇÃO

A literatura mundial na primeira metade do século XX foi influenciada pela construção de um novo estilo que misturou o realismo com o fantástico, denominado realismo mágico. Teve como precursor, o latino-americano Jorge Luís Borges, e este estilo ganhou popularidade, especificamente na Colômbia, Alemanha e Japão. Fato este, que evidenciou a denotação de camadas híbridas e pós-coloniais apresentadas por autores como Salman Rushdie. Desta forma, o estudo tem a pretensão de explorar como a obra aborda a literatura como um meio de transmissão cultural, resistência política e formação de identidade nacional.

DESENVOLVIMENTO

FILHOS DA MEIA - NOITE DE RUSHDIE

O realismo mágico é um estilo literário no qual elementos fantásticos ou surreais aparecem em uma estrutura narrativa realista e tradicional. Originalmente usado para descrever o trabalho de certos artistas alemães nos anos 1920, o termo foi então aplicado à literatura em particular, às obras que emanavam da América Latina em meados do século XX. O cubano Alejo Carpentier e o argentino Jorge Luís Borges são frequentemente considerados precursores do estilo, enquanto o colombiano Gabriel Garcia Márquez o consagrou no boom literário dos anos 1960 e 1970. Da América Latina, o realismo mágico espalhou-se para o mundo, com inúmeros escritores norte-americanos e europeus adotando o estilo, ou seus elementos, em suas obras. Em *Filhos da meia-noite*, de Salman Rushdie, o realismo mágico se funde com temas pós-coloniais e referências indianas para dar ao romance seu sabor único (SAID, 1978).

Escritores do realismo mágico retratam eventos bizarros, inexplicáveis ou exageradamente sobrenaturais ao lado de acontecimentos cotidianos do mundo real, de tal forma que os fenômenos estranhos parecem absolutamente normais. Os enredos são labirinticos, e o mundo pode ser apresentado com detalhes e cores exageradas, complementando a complexidade surreal da visão do romance. Em alguns aspectos, o realismo mágico requer que o leitor tenha um papel mais ativo do que em outras formas de ficção, pois os elementos do romance são desconcertantes e podem impactar o senso de realidade experimentado pelo leitor (LOOMBA, 2005).

Muito do realismo mágico também contém um aspecto metaficcional que faz o leitor questionar a maneira como lê a obra. A metaficção frequentemente possui um narrador autorreferencial e encadeamento de histórias, as duas técnicas estão presentes em *Filhos da meia-noite*. Essas manipulações da realidade, truques mágicos dentro da narrativa, exigem do leitor e garantem seu papel ativo (RUSHDIE, 1981).

Politicamente, textos de realismo mágico costumam incorporar uma posição crítica implícita contra a elite dominante, e, portanto, assumem uma postura subversiva. Em *Filhos da meia-noite*, a fusão do realismo mágico de Rushdie com questões pós-coloniais acrescenta nuances novas e vibrantes a um gênero originalmente complexo. Rushdie situa parte da obra na grande e desordenada cidade de Bombaim (hoje Mumbai), outrora uma joia da coroa colonial britânica e hoje em um momento crucial de sua história. Os fatos ocorrem ao lado de grandes mudanças políticas, com o fim do domínio britânico sobre a Índia após cerca de duzentos anos (BHABHA, 1994).

> "A verdade da memória, porque a memória tem seu próprio tipo especial. Ela seleciona, elimina, altera, exagera, minimiza, glorifica e também vilifica; mas, no final, cria sua própria realidade, sua versão heterogênea, mas geralmente coerente, dos eventos." (RUSHDIE, 1981, p.292).

No início do romance, o protagonista Saleem Sinai se aproxima de seu 31º aniversário e está convencido de que vai morrer. O livro é ostensivamente a história da vida de Saleem, além da vida de seus pais avós, narrada pelo próprio Saleem. A sua companheira, Padma, mas também é a história da criação da Índia moderna. Nas primeiras linhas do livro, Saleem relembra, "Nasci na cidade de Bombaim (...) em 15 de agosto de 1947(...) Ao virar da meia-noite”. Como Saleem conta, “no instante exato em que a Índia chegou à independência, cheguei ao mundo”. Então, ele explica, em insinuações vagas que não podem ser de todo compreendidas pelo leitor, a premissa do livro, "Fui misteriosamente algemado à história, com meu destino indissoluvelmente amarrado ao do meu país”. (RUSHDIE, 1981).

Á medida que a narrativa se desdobra logo se torna claro que cada evento político parece ser causado por, ou causar, um ou mais acontecimentos na vida de Saleem.

A chegada de Saleem no exato momento da independência da Índia é vigorosamente celebrada pela imprensa indiana. Jawaharlal Nehru, que inaugura o cargo de primeiro-ministro da Índia envia-lhe uma carta parabenizando-o pelo "feliz acidente” do momento de seu nascimento e identifica-o à nação, papel que Saleem adota, enxergando a si mesmo como um importante figura histórica. Sua vida e vista como intimamente ligada ao destino da recém-nascida Índia, o sangue derramado logo após a Partição e os violentos conflitos que ocorrem nos anos seguintes são ecoados pela concomitante violência em sua própria família. A narração de Saleem da história de sua família e dos eventos históricos da Índia e do Paquistão representa sua tentativa de entender todos os elementos que o tornam quem ele é (RUSHDIE, 1981).

> "A realidade é uma questão de perspectiva; quanto mais você se afasta do passado, mais concreto e plausível ele parece — mas, à medida que você se aproxima do presente, ele inevitavelmente parece inacreditável." (RUSHDIE, 1981, p.280)

Saleem é marcado por seu nariz grande, em forma de pepino, e que escorre constantemente. Aos dez anos, descobre que possui poderes telepáticos (traço que não é incomum nos protagonistas do realismo mágico. Esse dom lhe permite descobrir que houve um total de 1001 "crianças da meia-noite" nascidas na primeira hora após a meia-noite no Dia da Independência da Índia. Todas possuem superpoderes incríveis e aquelas que nasceram mais próximo do exato segundo da Partição têm os melhores. Quando Saleem descobre a existência dessas crianças, 420 delas já morreram e restam apenas 581.

Saleem fica amigo de outra criança, Parvati, que consegue fazer mágica, outro menino, Shiva, ao mesmo tempo alter ego e inimigo de Saleem, possui joelhos incrivelmente fortes e talento natural para a guerra. Parvati e Shiva têm nomes inspirados em deuses hindus, ilustrando a base religiosa da Índia como entidade cultural e acrescentando mais uma camada alegórica no romance.

Usando os poderes telepáticos para transmitir seus pensamentos, Saleem organiza uma "conferência" noturna das crianças da meia-noite. Há o mesmo número de crianças e de membros da câmara baixa do parlamento indiano, 581, que adiciona simbolismo político às suas reuniões. A conferência é um modelo de pluralismo bem-sucedido refletindo a forma com que o novo governo indiano buscou reunir os diferentes elementos de seu vasto país. Rushdie sugere que os problemas ocorrem quando essa multiplicidade é suprimida.

À medida que a saga dos *Filhos da meia-noite* avança, Rushdie cruza o subcontinente, usando a narrativa das personagens para contar a história da Índia bem como do Paquistão e da Caxemira (SPIVAK, 1988).

Em 1962, tensões na fronteira entre China e Índia causaram uma guerra, que durou pouco, mas a Índia foi derrotada e, no romance, a autoestima do povo esmaece. Na vida de Saleem, enquanto o conflito com a China se intensifica, seu nariz fica cada vez mais entupido até que, no dia em que o Exército chinês interrompe seu avanço, ele faz uma operação para curar sua sinusite. Mas uma vez, os eventos na vida de Saleem parecem estar entrelaçados com os fatos históricos.

Entretanto, com o nariz finalmente liberado, Saleem descobre que perdeu seus poderes de telepatia. Em compensação, pela primeira vez na vida, experimenta o olfato. E apenas isso já é outro tipo de superpoder, pois consegue detectar não apenas cheiros, mas também emoções e mentiras, “o aroma inebriante, porém fugaz, do novo amor, e também a pungência mais profunda e duradoura do ódio”. (RUSHDIE, 1981)

O romance é um caleidoscópio das lembranças de Saleem e, ainda assim a distinção entre verdade e mentira nunca é clara, fazendo concessões aos elementos mágicos que ajudam a tecer o

livro. Algumas personagens são claramente mentirosas, enquanto, em muitos casos, Saleem admite ter enfeitado algumas coisas para transmitir uma verdade emocional em vez de apenas factual.

Logo no início da narrativa, Saleem confessa que foi trocado no nascimento por outro bebé nascido na mesma hora. Esse bebé era Shiva, enquanto os pais verdadeiros de Saleem, longe de serem os muçulmanos relativamente ricos que o criaram, são um inglês, William Methwold, e uma mulher hindu pobre que morreu durante o parto. Paradoxalmente o “destino" que está se concretizando era o de outra criança, no entanto, por ter sido criado como Saleem Sinai, considera que aquilo é quem ele é, a verdade dele.

Nem mesmo fatos históricos podem ser considerados inquestionáveis. Saleem nota que errou a data da morte de Mahatma Gandhi e, ainda assim, mantém o seu erro com entusiasmo, “na minha Índia, Gandhi continuará morrendo na hora errada". Nesse romance, a verdade é maleável, subjetiva e está longe de ser absoluta (LOOMBA, 2005).

O final do livro volta ao tempo presente, quando Saleem termina de contar sua história a Padma. Apesar de a própria profecia de que seu corpo se quebrará, concorda em casar-se com ela em seu 31º aniversário, também o Dia da Independência. Até o final sua história é entremeada peia da Índia.

Para o leitor, *Filhos da meia-noite* é uma jornada complexa e hipnotizante, um misterioso passeio pelas ruas do coração da Índia moderna. O tempo acelera e desacelera ou é não linear. O destino é frequentemente invocado, o futuro é previsto profecias são ouvidas e esperadas. O bizarro e o mágico são comuns e reais. Reunindo todos esses elementos do realismo mágico, Rushdie era um denso e vibrante tecido cheio de violência, política e esplendor para contar a história dos primeiros anos da Índia independente.

REALISMO MÁGICO E O HINDUÍSMO

O realismo mágico de Rushdie denota o a influência religiosa/filosófica do hinduísmo. Estes são influenciados pelos Vedas (Rigveda, Samaveda, Yajurveda e Atharvaveda), que são textos religiosos e filosóficos que formam a base do primeiro. Vale destacar que o hinduísmo é composto por um panteão de deuses.

Escritos hindus mais recentes apresentam uma enorme lista de deuses e deusas, refletindo a mistura de diferentes tradições e períodos da história da religião primordial da Índia. De todos esses deuses, surgiu um triunvirato dominante, responsável pela existência, ordem e destruição do universo. Esses três deuses - trimurti, ou trindade representam diferentes aspectos da realidade. Brahma, o criador (não confundir com brahman),Vishnu, o protetor e guardião da humanidade; e Shiva, o destruidor, ou aquele que equilibra as forças da criação e da destruição.

O deus Shiva costuma ser representado em imagens e esculturas como "Shiva Nataraja", o senhor da dança. A dança cósmica de Shiva acontece dentro de um círculo de fogo, que representa o processo contínuo de nascimento e morte. Shiva possui quatro braços. com um tambor na mão direita superior, cujo toque promove a criação, e uma chama destrutiva na mão esquerda superior. Seus braços inferiores expressam o equilíbrio rítmico entre a criação e a destruição. Interessantemente, Shiva é apresentado com o pé direito está levantado, pela dança, e o esquerdo pisa num demônio, que representa a ignorância. Essa figura selvagem e exuberante simboliza o perfeito equilíbrio num mundo em constante mutação. Como o tempo é cíclico, a destruição do universo por Shiva é vista como algo construtivo, pois prepara o caminho para uma mudança benéfica (SAID, 1978).

A influência das divindades denota a classificação da sociedade indiana em quatro grupos principais baseia-se, desde os tempos védicos, no conceito de dharma, estendendo a teoria da ordem e estrutura do universo ao correto ordenamento da vida humana e da sociedade. Historicamente, é provável que, com a invasão dos arianos de pele clara tenha-se instaurado um contraste entre eles e os habitantes naturais da Índia, de pele mais escura, sendo estes tratados como inferiores que levou a um sistema social de quatro classes principais, ou varnas, que significa "cores" (BHABHA, 1994).

No hinduísmo, contudo, um relato mitológico da origem do sistema de classes sobrepõe-se a essa explicação histórica. No Rigveda, há um cântico dedicado a Purusha (o ser divino), o qual relata que o corpo de um ser humano primitivo é sacrificado e dividido, criando as quatro varnas ou classes, brâmanes, xátrias, vaixás e sudras. Os brâmanes são membros da classe sacerdotal, criados da boca de Purusha. Os xátrias formam a classe braços de Purusha, enquanto os vaixás são membros da classe Purusha. Os sudras constituem a classe dos trabalhadores comuns, criados dos pés de Purusha. Como todos vêm da única realidade humana, Purusha, eles são interdependentes e todos têm um papel essencial a desempenhar no ordenamento da sociedade. Suas funções refletem seu dharma - seu dever divino (SPIVAK, 1988).

Dizem que os membros das três primeiras varnas "nascem novamente" num ritual conhecido como "fio sagrado", o upanayana, que marca a aceitação do hinduísmo por parte do indivíduo. O ritual geralmente é realizado quando a criança faz oito anos, estabelecendo sua posição social. Abaixo das quatro varnas encontram-se aqueles que estão totalmente fora do sistema de classes. Antes chamados de "desclassificados", hoje eles são conhecidos como dalits, "os oprimidos" (BHABHA, 1994).

As quatro varnas às vezes são chamadas de "castas", mas esse termo não é preciso. O sistema de castas indiano baseia-se numa antiga forma de classificar a população, geralmente referente à ocupação. Existe um grande número de classes, ou jaitis, cada uma com um status social correspondente. As duas abordagens diferentes parecem ter se misturado a partir do desenvolvimento da sociedade hindu no último período védico (c. 1000 a.C.), e as diferenças cruciais entre elas tornaram-se indistintas (LOOMBA, 2005).

No sistema de varnas, todas as diferentes classes sociais são essenciais para o correto ordenamento do mundo. Como todo mundo vem de um único humano primordial, Purusha, todos dependem uns dos outros. Só os brâmanes eram retratados como uma classe superior - o que é compreensível, pois na literatura védica eles são os escolhidos pela tradição para manter a ordem do universo. O sistema de castas, por sua vez, era discriminatório. defendendo a separação das pessoas para evitar a "contaminação". Indivíduos de castas mais elevadas começaram a temer o contato com indivíduos de castas inferiores. O sistema de castas promovia a fragmentação social, com regras que proibiam o relacionamento e o casamento de pessoas de diferentes castas. Essa divisão foi reconhecida pela Constituição da Índia, criada em 1948, que proibiu a discriminação contra castas mais baixas, embora o preconceito popular tenha demorado muito tempo para ser banido (SAID, 1978).

No período védico, a religião concentrava-se basicamente na busca do indivíduo para encontrar seu lugar no mundo e na sociedade, procurando viver da forma que lhe fora determinada, segundo as varnas. A religião tinha, portanto, um aspecto pessoal e um aspecto social, além de um sistema aparentemente lógico de como o indivíduo e a sociedade deviam interagir (BHABHA, 1994).

Essa primeira fase do hinduísmo aponta para uma questão presente em todas as religiões: se ela deve basear-se somente no individuo ou na sociedade como um todo. As religiões estão integradas na sociedade, e às vezes é difícil distinguir ideias verdadeiramente "religiosas" de crenças e atitudes resultantes do meio político ou cultural no qual a religião se desenvolve. Outra questão a ser discutida é que as doutrinas e as tradições religiosas também podem ser utilizadas por uma elite dominante para manter sua posição. A própria questão referente ao foco da religião (se deve recair sobre o indivíduo ou a sociedade) é delicada, pois sugere que a experiência pessoal da religião vale mais do que a social.

Há de se considerar que os aspectos de religião, filosofia e sociedade são evidenciados em Filhos da meia-noite de Rushdie.

Tais aspectos apresentam um constante “jogo” de forças entre o tradicional e o moderno, o que de fato representa a transição entre o passado e o presente. Ademais, o processo pós-colonial ansiou pela valorização da diversidade cultural para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura de Rushdie em *Filhos da meia-noite* apresenta intrinsecamente uma forma de resistência política e cultural defronte a influência britânica. Rushdie por meio de suas personagens desafiam a narrativa colonial acerca das reinterpretações de tradições (Vedas) e do uso do conhecimento para empoderamento. Saleem explora o contexto, permeado pelo realismo mágico, em busca de sua identidade, evidenciando como pano de fundo as tensões do legado colonial e busca de identidade pela Índia pós-colonial.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **The Location of Culture**. London: Routledge, 1994.

GONDA, Jan. **The Atharvaveda: An Introduction to the Hindu Canonical Literature**. 1st ed., Brill, 1975.

LOOMBA, Ania. **Colonialism/Post colonialism**. London: Routledge, 2005.

RUSHDIE, Salman. **Midnight'sChildren**. London: Jonathan Cape, 1981.

SAID, Edward W. **Orientalism**. New York: Vintage Books, 1978.

SPIVAK, GayatriChakravorty. **CantheSubalternSpeak?** In: Nelson, Cary; Grossberg, Lawrence (eds.). MarxismandtheInterpretationofCulture. Urbana: Universityof Illinois Press, 1988.

YAJURVEDA. Tradução e comentários de Devi Chand. **The Yajurveda: SanskritTextwithEnglishTranslation**. New Delhi: Munshiram Manoharlal Publishers, 1980. **Yajurveda** feita por **Devi Chand**

A EVIDÊNCIA DA GEOGRAFIA NOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE EVIDENCE OF GEOGRAPHY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION SPACES

VILMA APARECIDA DA ROCHA

Graduação em História pela faculdade UNIFAI (2014); Licenciatura curta em Pedagogia pela faculdade UNINOVE (2015); Licenciatura curta em Letras pelo CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JALES (2019); Licenciatura curta em Geografia pela faculdade CENTRO UNIVERSITÁRIO CIDADE VERDE (2025); Especialista em Educação e Neurociência, pela faculdade CAMPOS SALLES (2021); Especialista em Neuropsicopedagogia pela faculdade CAMPOS ELÍSEOS (2021); Especialista em Réggio Emília pela Faculdade CAMPOS SALLES (2024); Professora de Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e ensino médio na Secretaria do Estado da Educação SEE de 17/05/12 a 04/07/2018; Professora de Educação Infantil CEI na Secretaria Municipal de Educação SME, de 07/2018 até o presente momento.

RESUMO

Este artigo foi elaborado com o propósito de evidenciar a relevância da Geografia na Educação Infantil, foi elaborado mediante a reflexão em documentos gerados com base na observação do cotidiano de bebês e crianças de 0 a 3 anos, atendidos em Centros de Educação Infantil (CEIs) da Rede Municipal de Educação de São Paulo, que habitualmente são chamados de creches. Compreendendo-se que nessa fase a criança se orienta por meio da exploração espacial, analisa-se os registros dessas experiências e verifica-se que elas estão permeadas de conceitos geográficos, pois essas vivências infantis, promovem aprendizagens muito significativas para a vida dos bebês e crianças. Considerando que a criança tem uma forma particular de adquirir conhecimento, as atividades lúdicas viabilizam sua forma de compreender os espaços sociais e de se localizar neles, logo, nota-se que inúmeras percepções geográficas estão embutidas nesse processo. E a partir do seu entendimento, das suas ações e relações, a criança vai reconfigurando os ambientes por onde passa e deixando sua marca.

Palavras-chave: Geografia; Educação Infantil; Espaços.

ABSTRACT

This article was written with the aim of highlighting the relevance of Geography in Early Childhood Education. It was prepared by reflecting on documents generated based on observing the daily lives of babies and children aged 0 to 3, who are cared for in Early Childhood Education Centers (CEIs) of the São Paulo Municipal Education Network, which are usually called daycare centers. Understanding that at this stage children orient themselves through spatial exploration, we analyzed the records of

these experiences and found that they are permeated with geographical concepts, since these childhood experiences promote very significant learning for the lives of babies and children. Considering that children have a particular way of acquiring knowledge, play activities make it possible for them to understand social spaces and locate themselves in them, so it can be seen that countless geographical perceptions are embedded in this process. Based on their understanding, actions and relationships, children reconfigure the environments they pass through and leave their mark.

Keywords: Geography; Early childhood education; Spaces.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo evidenciar a relevância da Geografia na primeiríssima infância, foi elaborado com base na escrita e análise de documentações pedagógicas decorrentes da escuta ativa do cotidiano de bebês e crianças matriculados em Instituições de atendimento à Educação Infantil, com o recorte para a faixa de 0 a 3 anos. Esses registros demonstram a importância das múltiplas vivências que integram os espaços, levando-nos a constatação de que as propostas pedagógicas que fazem parte da rotina da Educação Infantil, geralmente estão relacionadas a lugar, relações sociais, tempo, espaço, paisagem, natureza, lateralidade, meio ambiente e outros conceitos que são considerados básicos para a compreensão da Geografia.

As noções geográficas são compreendidas por meio de interações que visam propiciar aprendizagens de uma maneira prazerosa e ao mesmo tempo significativa, a socialização entre as crianças acontece enquanto elas exploram o contexto geográfico da instituição.

Brincar é fundamental na vida da criança pequena, enquanto brinca, adquire o autoconhecimento, aprende a conhecer o outro e se conscientiza do mundo em seu entorno, proporciona inúmeras e diferentes formas de aprendizagens. Por intermédio das atividades lúdicas, a criança constrói conhecimento de si, do outro e do mundo, interfere no meio, modificando-o de acordo com sua percepção e ação.

Os espaços de convivência oferecem inúmeras experiências para os bebês e crianças, dando-lhes oportunidade para que exercitem o que já sabem e adquiram novas habilidades enquanto exploram objetos e espaços no decorrer desse processo, contribuindo para que se desenvolvam gradativamente, nesse período, é de suma importância que ela conheça os lugares por onde anda e aprenda a se localizar neles, pois eles farão parte do seu cotidiano.

DESENVOLVIMENTO

EDUCAÇÃO COMPARTILHADA

O ambiente familiar é o porto seguro da criança, lugar onde ela deverá receber os primeiros cuidados que serão necessários para se desenvolver de maneira adequada e com saúde. Em convivência com seus familiares, ela irá assimilar alguns princípios de valores e respeito, onde passará por um longo processo de influência e apropriação cultural. Além de assegurar os meios de sobrevivência da criança, a família tem a função de lhe oferecer proteção e de mediar seu primeiro contato com o mundo, que será de extrema importância nessa fase da infância, pois a convivência social contribuirá para que a criança se desenvolva e assimile novas aprendizagens.

Muitas crianças passam a frequentar creches poucos dias após o nascimento, pois seus familiares precisam trabalhar para manter as necessidades básicas do lar, assim, será importante que haja uma união colaborativa e de confiança entre a família e os profissionais da instituição, dessa forma, a dor da separação entre a criança e seus entes queridos poderá ser amenizada, viabilizando seu acolhimento e favorecendo seu pleno desenvolvimento. Com o propósito de garantir a efetivação da educação compartilhada, a gestão fará a mediação da conexão entre família e escola, pois de acordo com o (Currículo da Cidade, 2019) [...] "acolher pressupõe aprender a conhecer cada criança em seu mundo pessoal e suas experiências prévias." De acordo com o Currículo da Cidade/Educação Infantil (2019, p.126), a criança se sente mais segura e confiante quando seus familiares participam de sua vida escolar, tal fato cooperará para o aumento da qualidade no processo de construção de sua educação, cuidado e desenvolvimento, para isso, será imprescindível que a gestão dê voz aos familiares ou responsáveis pela criança, favorecendo o engajamento da comunidade escolar em seus diversos setores.

> Compartilhar e complementar o cuidado e a educação das crianças com as famílias/responsáveis exige uma gestão participativa que acolhe e dá voz aos diferentes segmentos da UE. (Currículo da Cidade/Educação Infantil, 2019, p.126)

Citando o conceito de Vygotsky, Lopes, 26 de out. de 2021, esclarece que o processo de humanização se dá em uma atitude de cooperação entre as pessoas desde o nascimento. Diante disso, o apoio entre a instituição escolar e a família é imprescindível para promover o fomento ao desenvolvimento infantil.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A incumbência do profissional que trabalha com a primeira infância é de cuidar, educar e garantir o bem-estar dos bebês e crianças durante o tempo em que estiverem no CEI, também está entre seus atributos, mediar, observar e registrar as ações e interações infantis, que deverão nortear suas reflexões e tomadas de decisão quanto aos planejamentos, estes, terão como objetivo o aprendizado e desenvolvimento da criança como um todo.

As crianças permanecem a maior parte do dia explorando os espaços dos CEIs, sendo assim, esses ambientes devem ser organizados com o objetivo de proporcionar o bem-estar e segurança, viabilizar a convivência entre crianças de diferentes faixas etárias, promover a inclusão social e

oferecer condições para que elas possam se locomover em seus ambientes com liberdade para explorá-los, um lugar onde suas habilidades possam ser estimuladas constantemente e suas escolhas valorizadas. Segundo Dubovik e Cippitelli, o professor deve planejar suas ações com o objetivo de estimular a criança a se desenvolver em seus aspectos sociais, físicos e cognitivos de forma integrada:

> Planificar o contexto é uma das primeiras ações que nós, professores, devemos fazer, pois a maneira como escolhemos e dispomos os materiais mostra nossa intencionalidade pedagógica, já que a organização deles depende, em grande parte, das ações construtivas das crianças, em que terão possibilidades de se relacionar com o material e interagir com seus pares. (DUBOVIK e CIPPITELLI, 2018, p. 42)

Em concordância com os autores acima citados, o (Currículo da Cidade, 2019, p. 63), afirma sobre a [...] "importância de se ter clareza dos propósitos educativos e da intencionalidade das ações por parte de todos os sujeitos implicados com o ato educativo ".

A criança nessa faixa etária é totalmente depende do adulto para sobreviver, por isso, o professor deve compreender a importância de trabalhar o educar, o cuidar e o brincar, de forma simultânea, pois essa conexão tem o propósito de garantir o pleno desenvolvimento da criança, em suas dimensões físicas, mentais e sociais. A instituição deve proporcionar [...] "a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo" (Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil, 2010, p. 19) .

Nos primeiros meses o bebê transita pelos espaços da creche no colo da professora, com o tempo ele consegue discernir a localização dos ambientes que frequenta diariamente, aprende a apontar, depois a falar e logo chegará o momento de explorar os espaços engatinhando, ou caminhando com suas próprias perninhas, compreendendo a diferença entre tempo e espaço seu jeito. Os estímulos apresentados em forma de interações e brincadeiras, despertam o interesse da criança e ela se prontifica a participar de uma forma espontânea.

> Assim, ato de cuidar transcende as ações relacionadas à higiene, à alimentação, à saúde, e está presente na brincadeira e nas investigações realizadas com as crianças. (Currículo da Cidade/Educação Infantil, 2019, p. 69)

Após fazer a narrativa de proposta pedagógica de uma creche em São Paulo, Lopes, 26 de out. de 2021, afirma que as documentações pedagógicas são importantes instrumentos de registro, elas evidenciam as múltiplas linguagens infantis, revelando as diferentes maneiras de ser e de estar dos bebês e crianças nos espaços, tempos e grupos sociais geográficos dos quais faz parte. O autor

esclarece que essas documentações são uma forma ética e política de marcar a assinatura dos bebês e crianças no mundo. Diante disso, pudemos constatar a importância dos registros, do olhar atento e da escuta ativa do professor da primeira infância.

OS ESPAÇOS

Os espaços dos Centros do Educação Infantil, são projetados com a finalidade de fomentar a inúmeras e diferentes aprendizagens, as propostas pedagógicas elaboradas nesses ambientes, devem provocar estímulos na criança enquanto ela se movimenta, dança, pula, fala, interage, descobre a si e ao outro, tendo a possibilidade de vivenciar contínuas experiências que cooperarão para seu crescimento de forma saudável e plena.

Por meio da brincadeira, as crianças se relacionam entre si, enfrentando desafios, trocando informações, aprendendo sobre o respeito mútuo, a ganhar e a perder, criam e recriam, exploram e reconfiguram os lugares por onde passam. Cada criança tem sua maneira de interpretar o mundo e se posicionar nele, por isso, o educador deve compreender o tempo e a forma de aprender de cada educando. De acordo com as DCNs para a EI, as práticas pedagógicas planejadas para a Educação Infantil, [...] "devem ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira**", de maneira que:

> Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. (Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil, 2010, p. 25)

Em concordância com os documentos oficiais acima citados, DUBOVIK e CIPPITELLI consideram extremamente relevante que venhamos a aumentar a oferta de contextos e materiais para que as crianças possam desenvolver suas habilidades e vivenciar novas experiências, ".. outorgando às crianças um papel protagonista nas criações desses espaços construtivos." (DUBOVIK e CIPPITELLI, 2018).

Os espaços lúdicos são atraentes, motivadores e mediadores, eles envolvem as crianças na interação, quando estão concentrados, elas se desligam do mundo para prestar atenção no que estão fazendo, essa sintonia com o brincar, provoca mudanças tanto no ambiente, como na vida dos bebês e crianças, evidencia-se uma nova forma de conexão com os espaços. As interações e brincadeiras são essenciais na vida da criança pequena e devem ser garantidas, pois estão baseadas em seis direitos de aprendizagem que colaboram para que elas se enxerguem como parte do processo de suas aprendizagens. Segundo (BRASIL, 2018, p. 25) esses direitos são: aprender a conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que se efetivam por meio da exploração de diferentes espaços geográficos que fomentam a curiosidade e interesse das crianças, eles estão estruturados em cinco campos de experiência determinados pela BNCC.

Bebês e crianças se expressam de muitas formas, mesmo antes de aprender a falar, quando estão com fome, sede, dor, ou necessitam de outra coisa qualquer, eles se exprimem através de caretas, choros, gestos, ou do olhar, enfim, eles sabem chamar a atenção do adulto para si, por isso precisam de atenção e respeito para serem entendidos. À vista disso, a escuta é essencial para a compreensão de suas necessidades, o papel do Professor é primordial nesse momento, ao ser diligente em suas observações, conseguirá reunir informações que lhe possibilitarão fazer seus registros de forma detalhada, por meio de fotos, anotações, vídeos, falas, ações e interações das crianças. Partindo do que ela já sabe e considerando o que gosta de fazer, o educador poderá oferecer desafios interessantes e que agreguem aprendizados significativos para a criança. De acordo com o Currículo da Cidade/Educação Infantil:

> É importante a intencionalidade pedagógica, que se expressa na organização dos tempos, espaços, materiais, dos artefatos culturais e das interações que favoreçam e ampliem as aprendizagens e o desenvolvimento de bebês e crianças. p. (Currículo da Cidade/Educação Infantil, 2019, p. 131)

A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ser humano vive em um tempo e espaço geográfico, o qual ele explora desde sua chegada ao planeta, suas marcas são comprovadas através dos registros documentados de sua vida na terra. Mesmo antes de seu nascimento, a história da criança começa a ser registrada por seus familiares. Quando nasce, ela precisa de espaços que possibilitem sua livre locomoção e tranquilidade para que possa estar prestar atenção no que faz, as relações concebidas nesses ambientes, poderão favorecer o desenvolvimento da criança e ajudá-la a construir sua história.

Quando ingressa na Educação Infantil, a criança carrega consigo tudo o que viveu e aprendeu até aquele momento. Primeiro ela observa, depois ela interfere no meio e faz seus ajustes, provocando mudanças no ambiente. Segundo Lopes, 26 de out. de 2021, as vivências infantis, são únicas, elas transformam os espaços organizados pelos adultos, assim, precisam ser reconhecidas, pois [...] "elas também produzem essa espacialidade".

Muitas situações de aprendizagem remontam sua história, por isso, mesmo sendo tão pequena, ela consegue solucionar vários problemas à sua frente, dessa forma, ela precisa ser incentivada diariamente. De acordo com a BNCC, ela revela sua cultura através do seu jeito de ser, de se expressar, em seus desenhos sabe identificar a si e aos parentes mais próximos, consegue memorizar fatos e compreende as rotinas do lar e também da escola, enfim, seu cérebro funciona como uma esponja, podendo ser estimulado constantemente através de atividades, jogos, interações, brincadeiras, músicas, danças e outras formas de aprendizagens.

> Desde a Educação Infantil, os alunos expressam percepções simples, mas bem definidas, de sua vida familiar, seus grupos e seus espaços de convivência. No

> cotidiano, por exemplo, desenham familiares, identificam relações e parentesco, reconhecem a si mesmos em fotos (classificando-as como antigas ou recentes), guardam datas e fatos, sabem a hora de dormir e de ir para a escola, negociam horários, fazem relatos orais e revisitam o passado por meio de jogos, cantigas e brincadeiras ensinadas pelos mais velhos. Com essas experiências, começam a levantar hipóteses e a se posicionar sobre determinadas situações. (BRASIL, 2018, p. 352)

Por meio das atividades lúdicas, os sentidos serão aguçados, a criança terá oportunidade de conviver e se relacionar com outras pessoas de uma forma dinâmica e saudável, essas trocas de saberes, estão permeadas de descobertas, aventuras e construções infantis.

Ao levarmos em conta que na Educação Infantil, o desenvolvimento e a aprendizagem se efetivam em diferentes espaços geográficos, podemos entender a relevância de se ensinar Geografia para compreensão do mundo desde a mais tenra idade. As noções de tempo e espaço, fazem parte das experiências vivenciadas nesse cenário, por isso, elas precisam ter qualidade, intencionalidade, ser motivadoras e prazerosas ao mesmo tempo.

As atividades ao ar livre, viabilizam ações que possam promover o contato com diferentes elementos da natureza e a introdução de temas referentes a preservação ambiental, por isso, elas devem fazer parte da vida da criança desde a primeiríssima infância. Em meio às brincadeiras, as crianças aprendem a plantar, a colher, a cuidar dos animais, a descartar o lixo de forma correta, utilizar a água de maneira consciente, a respeitar e conservar a natureza, essas situações de aprendizagem, abrangem uma infinidade de ideias que se renovam e se aprimoram com o passar do tempo, são exemplos de práticas que fomentam a introdução de princípios geográficos.

Conforme as DCNs Para a Educação Infantil, as propostas pedagógicas que compõem o currículo dos CEIs, devem ser realizadas por meio de atividades lúdicas, estando incumbidas de proporcionar:

> [...] a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício de recursos naturais. (Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil, 2010, p. 26.

As documentações pedagógicas da instituição, dão visibilidade aos processos de desenvolvimento e aprendizagem na infância, elas evidenciam o protagonismo infantil, o relato da trajetória de cada criança de forma individualizada, demonstrando o respeito às diferentes infâncias. Os registros infantis, comprovam a história de cada criança de uma forma peculiar, suas vivências, forma de ser, conviver e de produzir cultura.

A escuta ativa é uma forma de compreender a criança enquanto ela interage com seus pares, ou com os brinquedos, assim, o professor poderá mediar as aprendizagens de maneira colaborativa.

Existem diversas formas de registros, quando nos atentamos a esses apontamentos, percebemos que eles norteiam as nossas intervenções diárias.

> Acreditamos que, quanto mais linguagens reconhecemos nas crianças, mais as ajudaremos a se reconhecerem e a conhecerem o mundo, dando, assim, mais força a seus desejos, seus projetos, suas curiosidades, bem como suas necessidades de investigação, desenvolvimento, dessa maneira, sua imaginação, sua criatividade, sua estética e suas próprias ideias. (DUBOVIK e CIPPITELLI, 2018, p. 14)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste artigo, pudemos observar a concordância dos autores pesquisados em relação aos documentos oficiais, confirmando que os bebês e crianças adquirem conhecimento por meio de suas relações sociais desde a mais tenra idade. Ao serem integrados ao ambiente da Educação Infantil, suas relações sociais serão ampliadas, colaborando para que suas habilidades se potencializem enquanto interagem com outras crianças e com os adultos, essas trocas de experiências viabilizarão a aquisição de novas aprendizagens, pois as crianças organizam os espaços de um jeito diferente do adulto, arquitetando novas formas de vivenciar e reorganizar.

Reconhecendo que os bebês e crianças são sujeitos ativos, criativos e que no decorrer de suas relações sociais eles produzem cultura, cabe a nós, como educadores, descobrir como eles constroem suas vivências, assim poderemos mediar essas ações através da planificação de contextos investigativos instigantes, que viabilizem a intensificação das aprendizagens em uma linguagem compreensível para eles, assim prepararemos as crianças para a próxima fase de aprendizagem.

Podemos considerar a educação Infantil como palco das aprendizagens da primeira infância, pois seu cenário é permeado de intencionalidades pedagógicas e os conceitos geográficos estão presentes em todos esses lugares, onde as crianças serão os atores principais, elas conquistarão sua autonomia enquanto contracenam umas com as outras, com os ambientes e em meio aos espaços geográficos. Na Educação Infantil, o brincar é inerente aos espaços e tempos, assim, os contextos geográficos devem ser gerenciados com intencionalidade de aprendizagem, pois o ato de brincar provoca o desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

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

DUBOVIK Alejandra.; CIPPITELLI Alejandra. Construção e Construtividade. Materiais Naturais e Artificiais nos Jogos de Construção. tradução: VILLAR. Phorte, São Paulo, 2018.

Prefeitura da Cidade de São Paulo. *Currículo da Cidade - Educação Infantil.* Secretaria Municipal de Educação, São Paulo, 2019.

Secretaria de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

Em meio eletrônico:

LOPES, Jader Janer Moreira. Transmitido ao vivo em 26 de out. de 2021. (2 h 05 m e 24 s). Youtube. GEOGRAFIAS INFANTIS: crianças e suas vivências. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c4bl_ULjpv0>. Acesso 12 out. 2022.

REVISTA TERRITÓRIOS

Profa. Dra. Adriana Alves Farias
Editora Chefe

Editora Educar Rede
Lauzane Paulista SP
Rua João Burjakian, 203
02442-150 São Paulo/SP

POLO LAUZANE
Fone: (011) 2231-3648
Whatsapp: (011) 99521-3445