

V08 - N.02- FEVEREIRO 2026

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.8, n.2 (fev. 2026) - São Paulo: Educar Rede, 2026.

778 p: 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. Arte na educação. 3. Autismo em crianças. 4. Inclusão escolar.
5. Montessori, Maria, 1870 – 1952. 6. Educação de crianças 7. Tecnologia educacional
8. Arte – estudo e ensino. 9. Ensino fundamental
10. Ashanti (povo africano) – uso e costumes. 11. Sinais e símbolos- Gana
12. Inclusão em educação física 13. Epigenética. 14. Saúde mental
15. Pluralismo religioso – Brasil 16. Brincadeiras.
17. Escolas- organização e administração 18. Matemática- estudo e ensino
19. Jogos educativos 20. Educação e estado
21. Políticas públicas 22. Alfabetização. 23. Aprendizagem. 24. Educação infantil
25. Racismo na educação- Brasil 26. Educação especial 27. Telefone celular
28. Gestão educacional. 29. Creches 30. Desigualdades educacionais
31. Dança na educação 32. Educação ambiental – estudo e ensino 33. Ética
34. Covid 19. 35. Saúde mental. 36. Violência escolar.
37. Rendimento escolar- avaliação 38. Psicologia educacional
39. Piaget, Jean, 1896 -1980. 40. Educação multicultural 41. Migração.
42. Formação de professores. 43. Transhumanismo (movimento filosófico)
44. Educação – participação dos pais 45. Arte de contar história
46. Práticas pedagógicas 47. Inteligência emocional 48. Professores e alunos
49. Ensino superior 50. Waldorf – método de educação 51. Desenho infantil
52. Arte brasileira 53. Cultura afro brasileira 54. Música na educação
55. Crianças com desvio de desenvolvimento 56. Educação afetiva 57. Afeto (Psicologia) 58. Educação – São Paulo – (SP) – Legislação.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin – Bibliotecária – CRB – 8/5598

EDITORIAL

FEVEREIRO SIMBOLIZA O RECOMEÇO

Com a volta às aulas, escolas e comunidades retomam seus ritmos, trazendo consigo expectativas, desafios e novas possibilidades. O início do ano letivo representa muito mais do que o retorno às salas de aula: é um momento de reconstrução de vínculos, de planejamento e de renovação do compromisso com a educação como ferramenta essencial de transformação social.

Em cada território, a escola ocupa um papel central. É nela que histórias se encontram, identidades são fortalecidas e caminhos são abertos para o futuro. A volta às aulas evidencia a importância de um ambiente educativo acolhedor, capaz de respeitar as diferenças, estimular o pensamento crítico e promover uma aprendizagem significativa, conectada à realidade dos estudantes.

Neste novo ciclo, educadores são protagonistas de um processo que vai além do ensino de conteúdos. São mediadores de conhecimento, formadores de cidadãos e agentes de mudança. Ao mesmo tempo, é fundamental refletir sobre políticas educacionais, práticas pedagógicas inovadoras e a valorização dos profissionais da educação, garantindo qualidade, equidade e inclusão.

Que fevereiro seja um mês de esperança e mobilização. Que a educação continue sendo o elo que fortalece os territórios, reduz desigualdades e constrói oportunidades. Começamos mais um ano letivo certos de que investir em educação é investir em pessoas, em comunidades e em um futuro mais justo para todos.

Boa leitura!

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe - REVISTA TERRITÓRIOS

Conselho Editorial

Prof.^a Adriana de Souza

Prof. Dr. 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 08, N.2 (fevereiro/2026) - SP

ISSN 2965-9299 (Digital)

ISSN 2596-3309 (CD-ROM)

ISSN 2596-3295 (Impressa)

DOI 10.53782

SITE: <http://www.revistaterritorios.com.br>

Rua João Burjakian, 203

Lauzane 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 ARTE, MÚSICA E EXPRESSÃO

ADRIANA RAMOS DE CARVALHO

24 INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS ENTRE A TEORIA LEGAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

ALESSANDRA FERREIRA DE OLIVEIRA

36 A VIDA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM BASE NA METODOLOGIA MONTESSORIANA

ALESSANDRA SOUZA MISTRO

44 O USO DE RECURSOS MULTIMÍDIAS NA EDUCAÇÃO; CONTRIBUIÇÕES, LIMITES E DESAFIOS PEDAGÓGICOS

ALINE LOPES ANDREO

51 A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA PARA TODOS: PARA ALÉM DA ESTRUTURA FÍSICA, UM COMPROMISSO DE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

ANA PAULA FERREIRA CALEGARI

60 O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANA PAULA LUZ

70 ADINKRA: SABERES E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRICANA NO CONTEXTO ESCOLAR

ANDRÉA DAS DORES LEOCADIO MUCHERONI

79 A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA AS CRIANÇAS PORTADORAS DE AUTISMO

ANDREZA PEREIRA RODRIGUES DOS SANTOS

91 CRENÇAS LIMITANTES E MEMÓRIA ANCESTRAL: INTERFACES ENTRE EPIGENÉTICA, TRAUMA PSÍQUICO E PADRÕES REPETITIVOS HERDADOS

ANTÔNIA BRAZ

105 DIVERSIDADE RELIGIOSA E EDUCAÇÃO: O PAPEL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DA TOLERÂNCIA E DA CIDADANIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

BIANCA MENDES DE CASTRO

116 O BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CARINA BOSSOLANI

SUMÁRIO

123 MATEMÁTICA NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CINTIA RODRIGUES XAVIER

130 GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

CLAUDIA REGINA DA SILVA SOUZA

139 A PEDAGOGIA DO AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CRISTIANE CORDEIRO PIRES

149 JOGOS EDUCATIVOS NA ESCOLA

CRISTINA DA SILVA ROCHA

157 COORDENADOR, ASSISTENTE DE DIREÇÃO E SUPERVISOR: GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA CIDADE EDUCADORA DE SÃO PAULO

DANIELA APARECIDA MARTINS GAMA

167 INCLUSÃO NO AUTISMO E SUA IMPORTÂNCIA: NA INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR

DENISE OLIVEIRA DURVAL DA SILVA

182 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM SÃO PAULO

DIANA BASILIO DE OLIVEIRA SILVA

193 OS CAMINHOS PARA UMA ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA POR MEIO DE VARIADAS LEITURAS

EDIANA JUSSARA FALANGO MILSONI

205 A BRINCADEIRA E A SUA IMPORTÂNCIA DURANTE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

EDNA PEREIRA MARTINS DE SANTANA

214 A METODOLOGIA DO AFETO NO ENSINO APRENDIZAGEM

ELAINE CRISTINA REIS SILVA

224 O ENSINO DA ARTE: CONTEXTO HISTÓRICO

ELIANA VALADÃO DA SILVA

232 PERSPECTIVAS E PROJEÇÕES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

ELIANE MARIA BONFIM

SUMÁRIO

245 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIZABETH ANA DE LUCENA MELLO

255 O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIZETE DA SILVA SOUZA NASCIMENTO

263 TECNOLOGIA E SIGNIFICADO: COMO O USO CONSCIENTE DAS MÍDIAS DIGITAIS PODE FAVORECER O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

ERIKA PEREIRA COSTA TEIXEIRA

271 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

EVANDRO OLÍMPIO DOS ANJOS

282 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA

FABIANA APARECIDA DE MORAES

292 GESTÃO DEMOCRÁTICA: SEUS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS E IMPLICAÇÕES NA CRECHE

FABIANA MARIA DE MIRANDA LOPES

307 OS IMPACTOS DA DESIGUALDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A SOCIOLOGIA DE BOURDIEU

FERNANDA ADELINO VIEIRA DA SILVA

316 A DANÇA E O MOVIMENTO COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

FRANCISCA LILIANE CASIMIRO DE SOUZA

325 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

GABRIELLY DA ROCHA FONSECA DE SOUZA

337 A ÉTICA DO CUIDADO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GISLENE GOMES DE SOUZA

347 DESAFIOS DE ALIAR A ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO NA CONTEMPORANEIDADE

HEREN PATRÍCIA NUNES DA SILVA

356 TRANSTORNOS EMOCIONAIS E O PAPEL DO PSICÓLOGO NO PÓS-PANDEMIA

ITATIAIA DIAS DE OLIVEIRA HUGO

SUMÁRIO

368 A SALA DE AULA COMO ZONA DE GUERRA: UM ESTADO DE VIOLÊNCIA

IZABELA DA SILVA

377 A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

JANAINA DOS SANTOS

387 A MATEMÁTICA NO COTIDIANO: ESTRATÉGIAS PARA A QUALIDADE DO ENSINO-APRENDIZAGEM E O LETRAMENTO MATEMÁTICO EM SALA DE AULA

JÔNATAS TARTAGLIONE BARBOSA

395 ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O BAIXO DESEMPENHO EM MATEMÁTICA: DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA REDE PÚBLICA DE SÃO PAULO

JOSÉ ALVES DE AMORIM

408 A PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR: HISTÓRIA, CONCEITOS E SUAS INTERVENÇÕES EM PROL DO SUCESSO ESTUDANTIL

JULIANA ALICE BERTOLDO RAMOS

418 AS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE JEAN PIAGET E SUA RELAÇÃO NA PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA INSTITUCIONAL

JULIANA CANDIDO CARVALHO

427 A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE DIVERSIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA INCLUSIVA

JULIANA DA CRUZ RIBEIRO

438 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DESAFIOS LEGAIS E INSTITUCIONAIS NA EFETIVAÇÃO DE DIREITOS

JULIANA LEAL AGUIARI

450 CRIANÇAS MIGRANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO PERTENCIMENTO E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INTEGRAÇÃO CULTURAL

JULIANA MARQUES CORDEIRO DE MELLO

462 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AS NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS

KARIN SCHRAMM

SUMÁRIO

470 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E SEUS PERCALÇOS

KATIA SELIGMAN MALIH

481 O ENSINO DA ARTE CONTEMPORÂNEA NO BRASIL: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

LAINE DOS SANTOS DE ASSIS CASTRO

494 2019: A CONDIÇÃO HUMANA EM HANNAH ARENDT, BLADE RUNNER E O TRANSHUMANISMO

LEONARDO OLIVEIRA ADRIANO

504 IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

LUCIANA CRISTINA DE ÂNGELO MELO

519 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO CRÍTICA

MARCILENE FRANCISCA DA SILVA

531 A BRINCADEIRA COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM PELA EXPERIÊNCIA CONCRETA

MARTA FRANCISCA DA SILVA

538 O DESAFIO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DIANTE DAS DIFERENÇAS, DOS LIMITES INSTITUCIONAIS E DAS REALIDADES FAMILIARES NA ESCOLA PÚBLICA

NATERCIA ALBUQUERQUE LEITE SIMÃO

547 O VALOR DAS COMPETÊNCIAS SÓCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO: COMO AS EMOÇÕES ESTRUTURAM A APRENDIZAGEM

NATHALIA COSTA BARROS LEONHARDT

554 A INCLUSÃO QUE GERA EXCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

NICOLLE REINA MANDUCA GOULART

SUMÁRIO

564 A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO NO ENSINO SUPERIOR

OLÍVIA MANOELA BURGO

573 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

PATRÍCIA KASSIA FELIX BRITO

583 EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

PRISCILA BELEZE RABELLO

594 A TECNOLOGIA COMO ALIADA NO DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

RAQUEL DIAS BASTOS

607 PERCEPÇÕES DE FAMÍLIAS E ALUNOS SOBRE A PEDAGOGIA WALDORF: UMA ANÁLISE DA REVISTA MICAEL (2011-2020)

RENATA CRISTINA ALBUQUERQUE RIBAS

617 A RELAÇÃO ENTRE O DESENHO E A ESCRITA DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROBERTA RIBEIRO DA SILVA

628 EVOLUÇÃO DAS ARTES VISUAIS NA ARTE BRASILEIRA

ROSANA BALBINO SILVA

640 A FORMAÇÃO PARA A VIDA EM SOCIEDADE: DESAFIOS E POTÊNCIAS DA PRÁTICA DOCENTE

ROSANA COSTA PARDINHO

650 DESAFIOS E AVANÇOS NO ENSINO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TRANSFORMADORA

ROSEMEIRE BORGES DOS SANTOS DO NASCIMENTO

660 ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA ALÉM DO FAZER BONITO

SABRINA MENDES DA SILVA

668 A MUSICALIDADE COMO LINGUAGEM DE EXPRESSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SANDRA DE OLIVEIRA DA SILVA

SUMÁRIO

676 TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO: CARACTERIZAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SIMONE ESTEVES CALTABELLOTTA

689 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE

SUELI DA SILVA OLIVEIRA

699 A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

TATIANA COIMBRA CARDOSO SILVA

713 A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR A SOCIOAFETIVIDADE EM SALA DE AULA

TATIANE MENDES DOS SANTOS FERREIRA

725 AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TELMA YOCHICO IDE COVRE

735 O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THAIS MARTINS DE OLIVEIRA

745 A RELEVÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, SOCIAL E EMOCIONAL DA CRIANÇA

VERA LÚCIA DUARTE FERREIRA DE OLIVEIRA

755 RACISMO ESTRUTURAL E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DAS AFRICANIDADES

VIVIAN CRISTINA DE BARROS

767 O PROJETO REDE E A GARANTIA DO APOIO INTENSIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE SOB A LUZ DA INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 14 DE 2025

YONÁ REJANE OLIVEIRA COSTA

ARTE, MÚSICA E EXPRESSÃO

ART, MUSIC AND EXPRESSION



ADRIANA RAMOS DE CARVALHO

Graduada em Pedagogia pela UNISAL– Universidade Salesiana de São Paulo (2004); Pós-graduada em Artes Visuais pela Universidade Channel (2023); Pós-graduada em Psicologia pela Universidade Faconnet (2025); Professora de Educação Infantil no CEI Inconfidentes.

RESUMO

A arte, em suas diversas formas, é uma das principais manifestações da identidade humana, permitindo a comunicação de sentimentos, ideias e experiências que muitas vezes não cabem nas palavras. A música, como expressão artística universal, tem o poder de atravessar fronteiras culturais e linguísticas, conectando pessoas por meio do som, do ritmo e da emoção. Desde as civilizações antigas, a música acompanha rituais, celebrações e momentos cotidianos, servindo como meio de expressão coletiva e individual. Ela reflete o contexto histórico e social de cada época, revelando mudanças de valores, comportamentos e visões de mundo. A expressão artística, seja através do corpo, da voz ou dos instrumentos, representa liberdade criativa e sensibilidade. Na educação, a arte e a música exercem papel fundamental no desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos indivíduos. Estimulam a criatividade, a concentração e o senso crítico, além de favorecerem o trabalho em grupo e a empatia. Através da expressão artística, é possível compreender melhor a si mesmo e o outro, criando pontes entre diferentes realidades. No mundo contemporâneo, onde a tecnologia transforma a forma de produzir e consumir arte, a música continua sendo um espaço de resistência e autenticidade. Em suma, arte, música e expressão são elementos essenciais para a construção da humanidade, pois traduzem o invisível, comunicam o indizível e mantêm viva a essência criadora do ser humano.

Palavras-chave: Arte; Música; Expressão.

ABSTRACT

Art, in its various forms, is one of the main manifestations of human identity, allowing the communication of feelings, ideas, and experiences that often cannot be expressed in words. Music, as a universal artistic expression, has the power to cross cultural and linguistic boundaries, connecting people through sound, rhythm, and emotion. Since ancient civilizations, music has accompanied rituals, celebrations, and everyday moments, serving as a means of collective and individual expression. It reflects the historical and social context of each era, revealing changes in values, behaviors, and worldviews. Artistic expression, whether through the body, voice, or instruments, represents creative freedom and sensitivity. In education, art and music play a fundamental role in the emotional, cognitive, and social development of individuals. They stimulate creativity, concentration, and critical thinking, as well as fostering teamwork and empathy. Through artistic expression, it is possible to better understand oneself and others, creating bridges between different realities. In the contemporary world, where technology transforms the way art is produced and consumed, music continues to be a space of resistance and authenticity. In short, art, music, and expression are essential elements for the construction of humanity, as they translate the invisible, communicate the unspeakable, and keep alive the creative essence of the human being.

Keywords: Art; Music; Expression.

INTRODUÇÃO

A arte é, desde os primórdios da humanidade, uma das formas mais autênticas e poderosas de comunicação e expressão. Antes mesmo da escrita, o ser humano já utilizava desenhos, sons, movimentos e símbolos para representar o mundo ao seu redor e dar sentido às suas experiências. Pinturas rupestres, cantos tribais e danças rituais eram mais do que simples manifestações estéticas: eram modos de existir, de se conectar com o sagrado, de registrar acontecimentos e de compartilhar emoções. Assim, compreender a arte é compreender parte essencial da própria história da humanidade.

Entre as inúmeras linguagens artísticas que emergiram ao longo do tempo, a música ocupa um papel especial. Ela é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, racional e emocional, concreta e abstrata. A música é capaz de tocar o inconsciente, despertar lembranças, provocar sentimentos e criar vínculos entre pessoas de diferentes origens e culturas. Não há sociedade sem música, pois ela está presente em rituais, celebrações, manifestações políticas, religiosas e também no cotidiano simples das pessoas. Sua força está justamente na capacidade de expressar o que as palavras muitas vezes não conseguem traduzir.

Falar sobre arte, música e expressão é, portanto, falar sobre humanidade, sensibilidade e criatividade. Essas dimensões se entrelaçam e formam um campo de estudo que ultrapassa o aspecto

técnico e adentra o terreno da emoção, da percepção e da vivência. A arte, em todas as suas formas, é um reflexo da alma humana e, ao mesmo tempo, um espelho da sociedade em que está inserida. Por meio dela, o indivíduo manifesta seus sentimentos mais profundos, suas críticas ao mundo, seus sonhos e suas lutas. A música, nesse contexto, surge como uma das expressões mais completas, pois integra ritmo, melodia, harmonia e poesia, criando uma linguagem universal que fala diretamente ao coração.

Na contemporaneidade, em meio a transformações tecnológicas e culturais intensas, a arte e a música continuam exercendo papel fundamental na formação do indivíduo e na construção de identidades. Em um mundo cada vez mais acelerado e digital, a expressão artística se torna um espaço de resistência, um refúgio emocional e uma ferramenta de reflexão social. Plataformas digitais, por exemplo, democratizaram o acesso à produção e à divulgação musical, permitindo que novas vozes e estilos se espalhem pelo mundo, rompendo barreiras geográficas e culturais. Entretanto, ao mesmo tempo em que ampliam o alcance da arte, esses avanços também impõem desafios, como a superficialização do consumo artístico e a perda de experiências coletivas que antes eram vividas de forma mais intensa e presencial.

A expressão artística também é essencial para o desenvolvimento humano em seus múltiplos aspectos — cognitivo, emocional, social e cultural. Desde a infância, o contato com a arte e a música estimula a imaginação, a sensibilidade e o pensamento criativo. Crianças que têm acesso a atividades artísticas tendem a desenvolver melhor a empatia, a concentração e a capacidade de interpretar o mundo de maneira crítica. No campo educacional, a arte não deve ser vista apenas como um complemento, mas como um componente indispensável à formação integral do ser humano. Ela desperta o senso estético, incentiva o respeito à diversidade e fortalece a expressão individual.

Ao longo da história, a arte e a música também se mostraram ferramentas poderosas de transformação social. Grandes movimentos culturais, como o Renascimento, o Romantismo, o Modernismo e as manifestações artísticas contemporâneas, demonstram que a criação artística está sempre ligada às mudanças de pensamento e às revoluções sociais. A música popular, por exemplo, desempenhou papel decisivo em movimentos políticos e sociais, dando voz a grupos marginalizados e promovendo a conscientização sobre temas como igualdade, liberdade e justiça. Cada canção, cada ritmo e cada melodia carregam um contexto histórico e emocional que dialoga com o tempo em que foram criados.

Além disso, a arte é uma forma de diálogo entre gerações. Ela preserva a memória coletiva, mantém vivas as tradições e, ao mesmo tempo, abre espaço para a inovação. A música tradicional de um povo, por exemplo, carrega valores, crenças e modos de vida que atravessam séculos, enquanto os novos gêneros musicais mostram como a cultura está em constante movimento. Assim, a expressão artística é, simultaneamente, memória e invenção, passado e futuro, raiz e transformação.

Outro aspecto fundamental é o caráter terapêutico da arte e da música. A expressão artística pode atuar como uma forma de cura emocional e psicológica, auxiliando na liberação de sentimentos reprimidos e no equilíbrio interior. A musicoterapia, por exemplo, é uma área que comprova cientificamente o poder da música no tratamento de distúrbios emocionais, neurológicos e

comportamentais. Ao se expressar artisticamente, o ser humano encontra um meio de se reconectar consigo mesmo, aliviar tensões e encontrar sentido em suas experiências.

Neste trabalho, a proposta é compreender a arte, a música e a expressão como fenômenos interligados que revelam a essência da humanidade. Mais do que simples produções culturais, essas manifestações são linguagens universais que comunicam o que há de mais profundo no ser humano. A pesquisa busca destacar a importância dessas expressões tanto na formação individual quanto na construção social, analisando seu papel histórico, educacional, emocional e cultural.

Além disso, pretende-se discutir como a arte e a música se adaptam e se reinventam em meio às mudanças do século XXI. A globalização e as tecnologias digitais transformaram não apenas a forma de produzir arte, mas também de senti-la e compartilhá-la. A expressão, antes limitada por contextos locais, agora se expande em rede, permitindo novas conexões, novas estéticas e novos significados. Essa dinâmica contemporânea traz à tona reflexões sobre autenticidade, pertencimento e o papel do artista em uma sociedade cada vez mais interconectada.

Portanto, abordar o tema “Arte, Música e Expressão” é reconhecer que a arte é vital, que a música é um espelho da alma humana e que a expressão é o fio condutor entre o sentir e o comunicar. Através delas, o ser humano se faz presente no mundo, deixa marcas, constrói memórias e transforma realidades. Mais do que um objeto de estudo, a arte é uma experiência viva, que pulsa no cotidiano, que emociona, questiona e inspira. E é justamente essa capacidade de transformar e de expressar o invisível que torna a arte e a música elementos indispensáveis para compreender o que é ser humano.

DESENVOLVIMENTO

A arte é um campo vasto e plural que abrange inúmeras formas de expressão humana. Ela não pode ser compreendida apenas como um produto estético, mas como uma experiência existencial. Cada obra de arte, seja uma pintura, uma canção, uma escultura ou uma performance, nasce de uma necessidade interna de comunicar algo que ultrapassa o discurso verbal. O artista transforma sentimentos, ideias e visões em símbolos, cores, sons e gestos, traduzindo o invisível em formas perceptíveis. É justamente nessa capacidade de transformar o imaterial em concreto que reside a essência da arte como expressão.

A música, por sua vez, é uma das manifestações mais completas dessa arte expressiva. Ela combina ritmo, melodia, harmonia e tempo, construindo pontes entre o som e a emoção. O poder da música está em sua universalidade: não importa a língua, a cultura ou o contexto, a música é compreendida de forma intuitiva. Ela tem a capacidade de unir povos, despertar memórias e transformar estados emocionais. Uma simples sequência de notas pode evocar alegria, tristeza, saudade ou esperança. Isso ocorre porque a música atua diretamente nas emoções humanas, mobilizando sentimentos e lembranças que muitas vezes não encontram palavras.

Ao longo da história, a música sempre acompanhou a evolução da humanidade. Nos tempos antigos, ela era parte integrante de rituais religiosos e cerimônias sociais. Na Idade Média, esteve a serviço da fé, com os cantos gregorianos elevando o espírito e criando uma atmosfera de devoção.

Durante o Renascimento e o Barroco, a música se sofisticou, incorporando novas técnicas e instrumentos, e se consolidando como forma de arte erudita. Já na modernidade, com a invenção da imprensa e depois da gravação sonora, ela se tornou mais acessível, democratizando-se e chegando a todos os públicos. Cada época deixou sua marca sonora e, com ela, um retrato de suas crenças, valores e modos de viver.

A música também é um espelho das transformações sociais. Nos séculos XIX e XX, ela foi usada como ferramenta de protesto, resistência e libertação. Canções marcaram movimentos de direitos civis, lutas políticas e transformações culturais. O rock dos anos 60 e 70, por exemplo, foi símbolo de rebeldia e questionamento. O samba e o rap, no Brasil, tornaram-se vozes de comunidades marginalizadas, denunciando desigualdades e expressando identidades. Através da música, grupos sociais encontraram uma forma legítima de existir e de se afirmar em meio a um sistema que muitas vezes os silencia.

A arte, de modo geral, também cumpre esse papel de resistência. Ela nasce da liberdade criativa, mas também da necessidade de expressar o que não pode ser dito abertamente. Em contextos de opressão, censura ou injustiça, o artista transforma sua obra em manifesto. Uma pintura, uma letra de música, uma performance ou uma escultura podem ser gestos políticos e poéticos ao mesmo tempo. A arte incomoda, provoca e questiona. Ela faz pensar, desperta o senso crítico e convida à reflexão sobre o mundo. Por isso, é impossível dissociar arte e sociedade: toda criação artística carrega um diálogo com o tempo em que foi produzida.

No campo da expressão pessoal, a arte é igualmente transformadora. Ela permite que o indivíduo entre em contato com seu próprio mundo interior. O ato de criar é, em si, um processo terapêutico. Ao pintar, compor, cantar ou dançar, a pessoa organiza suas emoções, traduz seus conflitos e encontra alívio. Essa é uma das razões pelas quais a arte é amplamente utilizada em contextos terapêuticos e educacionais. A musicoterapia, por exemplo, tem mostrado resultados expressivos em tratamentos de ansiedade, depressão e até reabilitação neurológica. O som, por seu caráter vibracional, atua diretamente no corpo e na mente, promovendo bem-estar e equilíbrio.

Na educação, a arte e a música ocupam um papel essencial. Elas desenvolvem habilidades que vão além do campo artístico, como concentração, disciplina, empatia e criatividade. O aprendizado musical, por exemplo, estimula o raciocínio lógico e matemático, já que envolve ritmo, tempo e proporção. Ao mesmo tempo, fortalece a sensibilidade e a expressão emocional. O ensino da arte nas escolas ajuda os alunos a compreender o mundo de forma mais ampla e humana. Ele amplia horizontes, incentiva a imaginação e forma cidadãos mais críticos e conscientes de sua realidade.

Infelizmente, ainda há uma tendência de desvalorização das disciplinas artísticas no ambiente escolar, muitas vezes vistas como “complementares” e não essenciais. Essa visão reducionista ignora o papel formador da arte na construção da identidade e na promoção da sensibilidade. Através da arte, os alunos aprendem a observar, interpretar e criar. Eles desenvolvem o olhar estético e aprendem a respeitar as diferenças culturais. Mais do que uma ferramenta de ensino, a arte é um meio de humanização.

Outro ponto importante é o impacto da tecnologia sobre a arte e a música contemporâneas. O avanço tecnológico modificou profundamente a forma como a arte é produzida, distribuída e consumida. A era digital democratizou o acesso à criação: hoje, qualquer pessoa pode compor, gravar e divulgar suas músicas utilizando apenas um computador ou um celular. Isso ampliou o campo da expressão e deu voz a artistas independentes, que antes ficavam à margem da indústria cultural. Plataformas como YouTube, Spotify e redes sociais tornaram-se palcos globais, permitindo que a arte circule livremente e alcance diferentes públicos.

Por outro lado, essa mesma revolução trouxe desafios significativos. A rapidez do consumo digital gerou uma cultura de imediatismo, em que a arte muitas vezes é reduzida a conteúdo efêmero. A música, por exemplo, é ouvida em fragmentos, pulada antes do fim, ou usada apenas como trilha sonora para vídeos curtos. Isso altera a relação entre público e obra, tornando o ato de ouvir algo menos contemplativo e mais superficial. Ainda assim, mesmo nesse contexto, a música continua encontrando maneiras de tocar o ser humano. Ela se adapta aos novos tempos, reinventando-se em formatos, gêneros e linguagens.

A tecnologia também expandiu as possibilidades criativas. Artistas visuais utilizam softwares e ferramentas digitais para explorar novas formas de expressão. Músicos experimentam sons eletrônicos, misturam estilos e criam fusões culturais inéditas. A arte digital e a música eletrônica, por exemplo, desafiam as fronteiras entre o humano e o tecnológico, questionando o papel do artista e a própria natureza da criação. Essa integração entre arte e tecnologia é um reflexo da era contemporânea, em que o ser humano busca novas maneiras de se expressar e de compreender sua relação com o mundo digital.

No campo social, a arte e a música continuam exercendo um papel de aproximação entre as pessoas. Em comunidades, projetos culturais e oficinas artísticas funcionam como espaços de inclusão e pertencimento. Jovens que têm acesso à música e à arte encontram nesses ambientes uma forma de canalizar suas emoções e descobrir seus talentos. Em muitos casos, esses projetos se tornam instrumentos de transformação social, reduzindo índices de violência, promovendo autoestima e criando oportunidades. A arte, nesse sentido, não é apenas estética, mas também ética e social.

Culturalmente, a música também serve como uma ponte entre gerações. Ela preserva tradições e, ao mesmo tempo, se renova constantemente. Cada região, cada povo e cada grupo social possui sua identidade sonora. O Brasil, por exemplo, é um dos países mais ricos musicalmente do mundo. Do samba ao forró, do maracatu ao funk, do sertanejo ao rap, cada estilo representa um modo de ser e de viver. Essa diversidade é uma expressão viva da pluralidade cultural brasileira. A música conta histórias, guarda memórias e cria laços afetivos que atravessam o tempo.

Do ponto de vista filosófico, a arte e a música também levantam reflexões sobre a essência da existência humana. Por que criamos? Por que sentimos a necessidade de transformar emoções em formas e sons? A resposta pode estar no fato de que o ser humano é, por natureza, simbólico. Ele precisa dar significado ao mundo e a si mesmo, e a arte é um dos caminhos mais profundos para isso. Criar é

uma forma de existir, de afirmar presença no mundo e de encontrar sentido em meio ao caos da vida. A expressão artística, portanto, é uma maneira de deixar marcas, de comunicar a própria humanidade.

A arte também é uma linguagem de emoções. Ao contrário da linguagem verbal, que busca clareza e objetividade, a arte se alimenta da ambiguidade e do mistério. Uma mesma obra pode provocar diferentes interpretações, dependendo do olhar e da experiência de quem a observa. Esse diálogo entre obra e público é o que torna a arte viva e inesgotável. A música, especialmente, exemplifica isso: uma canção pode significar algo distinto para cada ouvinte, mas em todos desperta algum tipo de emoção. É nesse espaço de múltiplas interpretações que a arte cumpre sua função mais profunda — a de conectar seres humanos em sua diversidade.

Além disso, a arte e a música possuem o poder de transcender o tempo. Obras criadas há séculos ainda emocionam, inspiram e provocam reflexões. Uma sinfonia de Beethoven, uma pintura de Van Gogh ou uma canção popular atravessam gerações porque falam de sentimentos universais: amor, dor, esperança, saudade, fé. Esses sentimentos são eternos, e a arte é o veículo que os mantém vivos. Por isso, estudar arte e música é também estudar a própria condição humana, suas angústias e suas alegrias, suas buscas e suas contradições.

No contexto contemporâneo, marcado por crises políticas, sociais e ambientais, a arte volta a ser um espaço de resistência e de conscientização. Artistas e músicos utilizam suas obras para discutir temas como desigualdade, racismo, gênero e sustentabilidade. A arte se torna voz daqueles que muitas vezes não são ouvidos. Ela denuncia, emociona e inspira mudança. Mais do que entretenimento, a arte é instrumento de transformação e ferramenta de diálogo entre diferentes realidades.

Assim, o estudo da arte, da música e da expressão revela muito mais do que técnicas e estilos. Ele nos mostra que criar é um ato profundamente humano, que expressar é uma necessidade vital e que a sensibilidade é um dos maiores patrimônios da nossa espécie. Em um tempo em que o ritmo da vida parece cada vez mais acelerado e mecanizado, a arte surge como um convite à pausa, à escuta e ao sentir. É através dela que reencontramos o que há de mais essencial: a nossa capacidade de imaginar, de criar e de nos emocionar.

A arte, em todas as suas manifestações, é uma ponte entre o interior do ser humano e o mundo que o cerca. Quando um artista cria, ele não apenas dá forma a algo externo, mas também se revela. Cada traço, cada som e cada gesto é um pedaço de sua alma compartilhado com o outro. É por isso que a arte tem a capacidade de emocionar — porque fala uma linguagem que é, ao mesmo tempo, pessoal e universal. A música, por exemplo, nasce muitas vezes de experiências íntimas, mas ao ser ouvida por outros, ganha novos significados. Uma canção composta em um momento de dor pode se tornar trilha sonora de esperança para outra pessoa. Esse é o milagre da expressão artística: ela é individual na criação, mas coletiva na experiência.

O processo criativo, entretanto, não é algo simples nem totalmente racional. Criar é mergulhar em zonas profundas da mente e do coração, onde o pensamento lógico dá lugar à intuição e à sensibilidade. O artista, ao compor ou pintar, está em diálogo consigo mesmo, buscando traduzir algo que sente, mas que não sabe dizer. A arte é, portanto, um exercício de escuta interior. Por isso, ela exige tempo, entrega

e coragem. Criar é se despir de máscaras, é se permitir ser vulnerável diante do mundo. E é justamente essa vulnerabilidade que torna a arte tão poderosa e verdadeira.

A expressão artística também se alimenta das experiências vividas. Cada época, cada sociedade e cada cultura influenciam o modo como a arte se manifesta. A música de uma geração reflete seus anseios, suas dores e suas esperanças. O samba nasceu dos encontros entre culturas africanas e europeias, carregando em seu ritmo tanto a alegria quanto a resistência. O blues, nos Estados Unidos, surgiu da dor e da luta dos afrodescendentes. Já o rap, nas periferias urbanas, se transformou em voz política e instrumento de identidade. Essas expressões mostram que a arte é um espelho do contexto social — e, mais do que isso, uma ferramenta de sobrevivência e transformação.

Em tempos de crise, a arte floresce com ainda mais força. Quando as palavras falham, o gesto, o som e a imagem assumem o papel de dizer o indizível. A história está repleta de exemplos em que a arte foi refúgio e resistência. Poetas que escreveram em meio à guerra, músicos que cantaram a liberdade durante ditaduras, pintores que denunciaram injustiças com cores e traços. Nessas situações, a arte se torna mais do que expressão — torna-se um ato de coragem. Criar em tempos difíceis é afirmar a vida diante do caos, é dizer “estamos aqui” mesmo quando o silêncio é imposto.

A relação entre arte e sociedade é, portanto, profundamente simbiótica. A arte se alimenta da realidade e, ao mesmo tempo, a transforma. Um filme, uma música ou uma pintura podem mudar mentalidades, questionar estruturas e inspirar movimentos sociais. É por meio da arte que muitas pessoas despertam para o senso de empatia, de justiça e de pertencimento. A arte tem o poder de humanizar, de ampliar o olhar e de romper barreiras culturais. Ela nos lembra que somos parte de algo maior, que nossas emoções e histórias, embora únicas, se conectam com as dos outros.

Outro aspecto essencial da arte é sua presença cotidiana. Embora muitas vezes associemos arte apenas a grandes obras ou artistas renomados, ela está em todo lugar: na forma como alguém arruma sua casa, no modo de vestir, na escolha de palavras, no preparo de uma refeição. A arte está nos pequenos gestos que carregam intenção, beleza e sensibilidade. Quando uma pessoa canta enquanto trabalha, quando um grupo dança nas ruas, quando uma criança desenha o que sente — tudo isso é arte. É a expressão espontânea do humano. Essa dimensão cotidiana da arte mostra que ela não pertence apenas aos museus ou aos palcos, mas à vida em sua plenitude.

A música também desempenha papel fundamental nesse cotidiano. Ela acompanha as pessoas nos momentos mais diversos: nas festas, nas despedidas, nas viagens e nas memórias. Muitas vezes, basta ouvir uma melodia para ser transportado a um momento do passado, revivendo sensações e sentimentos. Isso acontece porque a música se liga à memória afetiva. O cérebro associa sons e ritmos a emoções, criando conexões profundas que permanecem ao longo dos anos. Uma canção pode ser um portal para o tempo, uma forma de reviver o que já foi. Essa capacidade de despertar lembranças é uma das razões pelas quais a música é tão presente e indispensável na vida humana.

Na educação, a música e a arte não apenas ensinam conteúdos, mas também desenvolvem o ser integral. Um aluno que aprende a tocar um instrumento ou a pintar uma tela aprende, ao mesmo tempo, sobre disciplina, paciência e colaboração. Aprende a lidar com erros, a valorizar o processo e não apenas

o resultado. Além disso, o fazer artístico estimula o pensamento criativo, que é essencial em qualquer área da vida. O artista é, por natureza, um solucionador de problemas: ele experimenta, combina, transforma. Essa capacidade de criar e reinventar é cada vez mais valorizada em um mundo em constante mudança.

Entretanto, é importante compreender que nem todos têm acesso igual à arte e à cultura. Em muitas regiões, a ausência de políticas públicas e o descaso com a educação artística limitam as oportunidades de expressão. A arte deveria ser um direito básico, mas ainda é tratada como privilégio. Projetos culturais comunitários, quando existem, mostram o quanto a arte pode mudar realidades. Jovens que encontram na música um caminho, que descobrem no teatro uma forma de falar sobre si, ou que veem na pintura uma maneira de se expressar — todos eles são exemplos de como a arte é capaz de transformar vidas. Ela dá voz, cria pertencimento e abre horizontes.

A música, por exemplo, não precisa de tradução. Uma canção japonesa pode emocionar um brasileiro, uma melodia africana pode inspirar um europeu. O som ultrapassa fronteiras. Ele comunica o essencial: o sentimento. Por isso, diz que a música é a linguagem universal. Ela não pertence a um povo ou a uma classe — pertence à condição humana. O ritmo do coração, o compasso da respiração e o som da voz são os primeiros elementos musicais que carregamos desde o nascimento. Somos seres naturalmente musicais, e é por isso que a música nos acompanha desde sempre.

A expressão artística, contudo, não se limita à criação de obras. Ela está também na maneira como interpretamos e experimentamos o mundo. Quando alguém contempla uma pintura ou ouve uma sinfonia, não é um espectador passivo. Há uma troca invisível entre obra e observador, entre som e ouvinte. O sentido da arte se completa nesse encontro. É o olhar de quem vê, o ouvido de quem escuta, o corpo de quem sente que dão vida à criação. Essa interação faz da arte algo vivo, em constante transformação. A cada nova leitura, uma obra se renova. Ela não envelhece, apenas se reinventa nas percepções de quem a experimenta.

Nos tempos atuais, essa relação entre arte e público ganhou novos contornos. Com a internet e as redes sociais, qualquer pessoa pode criar, divulgar e compartilhar suas produções. Isso abriu portas para artistas antes invisíveis, que agora encontram espaço para expressar suas vozes. Ao mesmo tempo, a superexposição e o ritmo acelerado de consumo geram um novo desafio: como manter a profundidade e a autenticidade da arte em meio à efemeridade das telas? A resposta talvez esteja na própria essência da expressão humana. Mesmo diante da velocidade do mundo digital, a necessidade de se expressar continua sendo a mesma. A arte se adapta, mas não perde seu propósito: comunicar o que há de mais verdadeiro em nós.

A tecnologia, quando usada com sensibilidade, pode ser aliada da arte. Softwares de edição, plataformas de composição e espaços virtuais permitem novas formas de criação. Há artistas que utilizam inteligência artificial para compor músicas, misturando o humano e o digital em experiências inéditas. Essa fusão levanta debates éticos e filosóficos sobre autoria e emoção. Pode uma máquina criar arte? A resposta depende de como entendemos o conceito de criação. Se a arte é expressão de

consciência e emoção, então talvez o elemento humano continue sendo insubstituível. A tecnologia pode ampliar os meios, mas o impulso criador ainda nasce do coração e da mente humana.

Outro ponto relevante é o papel da arte na saúde emocional das pessoas. Em um mundo cada vez mais ansioso e sobrecarregado, a expressão artística oferece uma forma de cuidado e equilíbrio. Cantar, dançar, escrever ou desenhar são maneiras de aliviar tensões e de reconectar-se com o presente. A arte nos convida à pausa, à contemplação e ao sentir. Ela rompe o automatismo da rotina e nos devolve a capacidade de admirar o simples. Um pôr do sol, uma melodia suave ou uma cena de teatro podem ser experiências de cura. Elas lembram que a vida não é apenas produção, mas também emoção.

A música, em especial, tem efeito direto sobre o corpo e a mente. Estudos mostram que certas frequências sonoras reduzem o estresse, melhoram o humor e até fortalecem o sistema imunológico. Isso explica por que a música está presente em terapias, meditações e ambientes hospitalares. Mais do que entretenimento, ela é ferramenta de conexão e equilíbrio. Através do som, o ser humano reencontra sua harmonia interior. Quando cantamos, vibramos junto com o mundo. Essa comunhão sonora nos torna mais conscientes de nossa própria existência.

Por fim, é preciso reconhecer que a arte e a música são pilares da nossa identidade coletiva. Elas guardam a história, traduzem o presente e apontam para o futuro. Um povo sem arte é um povo sem memória, sem voz. Valorizar a cultura é valorizar a própria humanidade. Cada canção, cada obra e cada expressão artística são fragmentos do que somos — e é nesse mosaico de sons, cores e formas que a humanidade se reconhece. A arte nos lembra que, apesar das diferenças, compartilhamos o mesmo desejo de sentir, criar e nos conectar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao fim desta reflexão sobre arte, música e expressão é, na verdade, abrir novas portas de entendimento sobre o que significa ser humano. A arte é muito mais do que uma forma de entretenimento ou um adorno cultural: ela é uma necessidade vital. Ao longo deste trabalho, ficou evidente que a arte é um espelho da alma humana, um espaço de comunicação profunda entre o eu e o mundo. É pela arte que o ser humano traduz sentimentos, compartilha experiências e dá sentido ao que vive. E entre todas as formas de arte, a música se destaca por sua capacidade de emocionar, unir e transformar.

A música é uma linguagem universal, que dispensa traduções e atravessa fronteiras. Ela é capaz de conectar pessoas de diferentes culturas, idades e origens, pois fala diretamente ao coração. Uma melodia pode expressar aquilo que as palavras não alcançam; pode consolar, inspirar, fazer lembrar ou simplesmente acolher. É nesse poder simbólico e emocional que reside sua grandeza. Quando um som ecoa e desperta algo em quem o ouve, estabelece-se um diálogo silencioso, mas profundo, entre criador e ouvinte. Esse diálogo é o que mantém viva a arte — o encontro entre quem sente e quem se permite sentir.

Compreender a importância da arte e da música na vida humana é compreender também a necessidade de preservar a sensibilidade em um mundo cada vez mais mecanizado e impessoal.

Vivemos em uma época em que tudo é acelerado, em que o consumo rápido e o imediatismo dominam as relações. Nesse cenário, a arte se torna um respiro, um contraponto ao ritmo frenético da modernidade. Ela nos convida à pausa, à escuta, à contemplação. Nos lembra que o tempo de sentir é diferente do tempo de produzir, e que a vida precisa de beleza tanto quanto de razão. A arte, portanto, é um ato de resistência emocional e espiritual.

Durante esta pesquisa, também ficou claro que a arte é uma força transformadora — tanto no indivíduo quanto na sociedade. Ela educa, sensibiliza, provoca e desperta. Ao entrar em contato com a arte, o ser humano amplia sua percepção e fortalece seu senso crítico. Aprende a observar o mundo com outros olhos, a valorizar a diversidade e a reconhecer o poder da imaginação. No campo social, a arte tem sido instrumento de luta e inclusão. Em comunidades marginalizadas, projetos culturais e musicais têm mudado vidas, oferecendo novas perspectivas e fortalecendo identidades. Onde o Estado falha, a arte muitas vezes chega como cura, voz e esperança.

Além disso, a arte é também um espaço de memória e de pertencimento. Cada canção, cada obra, carrega em si a história de um povo, suas dores e alegrias, suas tradições e sonhos. Através da arte, preservamos quem fomos e reinventamos quem somos. Ela nos permite olhar para o passado com respeito e para o futuro com imaginação. O artista é, nesse sentido, um guardião de sensibilidades, alguém que traduz o espírito de sua época em formas sensoriais que resistem ao tempo. E mesmo quando tudo muda — a tecnologia, os costumes, os valores — a arte continua a pulsar, adaptando-se e se reinventando.

A música, especialmente, tem acompanhado a humanidade em todas as suas fases. Desde os tambores tribais até as plataformas digitais, ela esteve presente nos momentos de celebração e também nos de luto. É uma testemunha da nossa trajetória e uma aliada nas nossas emoções. Ela nos acompanha quando estamos sós e nos une quando estamos juntos. É expressão de liberdade, mas também de pertencimento. Por meio dela, aprendemos a sentir com mais profundidade, a escutar com mais atenção e a compreender com mais empatia. A música é, portanto, uma forma de linguagem que nos reconcilia com o essencial.

Outro ponto que merece destaque é o papel da arte e da música na educação e no desenvolvimento humano. Quando uma criança é estimulada a desenhar, cantar ou dançar, ela está aprendendo muito mais do que uma habilidade técnica: está aprendendo a pensar, a expressar-se e a lidar com suas emoções. A arte desperta o senso estético, fortalece a autoestima e incentiva o respeito à diversidade. Em um mundo onde a competitividade e a tecnologia muitas vezes afastam o ser humano de sua essência, a arte reaproxima o indivíduo de sua própria humanidade. Educar pela arte é formar cidadãos mais sensíveis, criativos e conscientes de seu papel no mundo.

Também é importante reconhecer o papel das novas tecnologias na expansão da arte e da música. O ambiente digital abriu novas possibilidades de criação e acesso, democratizando a produção artística e dando visibilidade a vozes antes invisíveis. Hoje, qualquer pessoa com um celular pode compor, gravar e compartilhar sua arte com o mundo. Essa revolução trouxe oportunidades e desafios: se por um lado ampliou o alcance das expressões artísticas, por outro tornou o consumo mais rápido e,

às vezes, mais superficial. Cabe, portanto, ao público e aos artistas cultivarem o equilíbrio entre a inovação e a profundidade, entre o instantâneo e o duradouro.

Apesar dessas transformações, a essência da arte permanece a mesma: o desejo humano de comunicar o invisível. O que muda são as ferramentas, os meios, os contextos — mas o impulso criador é eterno. A arte é uma forma de resistência contra o esquecimento, contra o silêncio e contra a indiferença. É uma maneira de afirmar que, apesar das dores e das incertezas, ainda somos capazes de criar beleza. E é nessa criação que reside nossa esperança. A arte nos lembra que a humanidade não está perdida enquanto houver alguém disposto a transformar sentimento em expressão.

Por fim, é possível afirmar que a arte, a música e a expressão são partes inseparáveis da existência humana. Elas não apenas acompanham nossa trajetória, mas a definem. Através delas, comunicamos o que somos, o que sentimos e o que desejamos ser. A arte é o lugar onde o racional e o emocional se encontram, onde a razão dá espaço à imaginação e onde o invisível ganha forma. Ela é, ao mesmo tempo, espelho e farol: reflete quem somos e ilumina os caminhos que ainda podemos percorrer.

Concluir este trabalho não é encerrar o tema, mas reconhecer sua infinita profundidade. A arte continuará sendo tema de reflexão enquanto houver seres humanos sobre a Terra. Porque enquanto houver alguém que cante, pinte, dance ou escreva, haverá também alguém que sonha — e sonhar é a forma mais pura de expressão. A arte é o fio invisível que nos conecta, que nos humaniza e que nos lembra que, mesmo em um mundo em constante mudança, o essencial continua sendo sentir.

Assim, as considerações finais deste estudo apontam para uma certeza simples, porém fundamental: **a arte e a música são o coração pulsante da humanidade**. Elas nos ensinam a ver o mundo com mais cor, a ouvir com mais atenção e a viver com mais significado. Que possamos, portanto, continuar cultivando e valorizando todas as formas de expressão, pois é nelas que encontramos o verdadeiro sentido da vida — o de sermos plenamente humanos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

TATIT, Luiz. **O cancionista: composição de canções no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2002.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2000.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESÁFIOS ENTRE A TEORIA LEGAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA



THE INCLUSION OF AUTISTIC CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CHALLENGES BETWEEN LEGAL THEORY AND PEDAGOGICAL PRACTICE

ALESSANDRA FERREIRA DE OLIVEIRA

Professora, formada em licenciatura em Pedagogia pela faculdade Uninove, em 2012, iniciou como professora de educação infantil na rede pública através de concurso público da Prefeitura Municipal de Embu das Artes em 2014 e permanece atuando, e ingressou na Prefeitura Municipal de São Paulo, em 2022 está atualmente, acredita e luta pelo Ensino Público de qualidade, buscando sempre novos aprendizados e novas formações para crescimento pessoal e profissional.

RESUMO

Este artigo discute o processo de inclusão de crianças com autismo na escola regular, fundamentando-se na Constituição Federal de 1988 e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O estudo aborda a escola como um espaço de valor constitutivo para o sujeito autista, permitindo a reordenação de sua estrutura psíquica e socialização fora do núcleo familiar. Analisam-se os desafios metodológicos e a necessidade de um olhar pedagógico individualizado, dado que os sintomas do transtorno variam entre os indivíduos. Além disso, o texto problematiza a lacuna existente entre o discurso teórico da inclusão e a realidade prática, marcada por preconceitos e exclusões indiretas. Conclui-se que a efetivação da inclusão na Educação Infantil exige formação continuada, redes de apoio e o cumprimento rigoroso das diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Educação Infantil. Inclusão

ABSTRACT

This article discusses the inclusion process of children with autism in mainstream schools, based on the 1988 Federal Constitution and the National Policy on Special Education from an Inclusive Education Perspective (2008). The study addresses the school as a space of constitutive value for the autistic individual, allowing for the reorganization of their psychic structure and socialization outside the family nucleus. Methodological challenges and the need for an individualized pedagogical approach are analyzed, given that the symptoms of the disorder vary among individuals. Furthermore, the text problematizes the existing gap between the theoretical discourse of inclusion and practical reality, marked by prejudice and indirect exclusion. It concludes that the effective implementation of inclusion in Early Childhood Education requires ongoing training, support networks, and strict compliance with the guidelines of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB).

KEYWORDS: Autism. Early Childhood Education. Inclusion

INTRODUÇÃO

O direito à educação é um preceito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988, que assegura a todos os cidadãos o acesso ao ensino sem qualquer forma de discriminação. No contexto das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a inserção na escola regular transcende o simples exercício de cidadania; ela assume um papel vital no desenvolvimento cognitivo, afetivo e histórico-cultural. Como apontam Vasques e Baptista (2003), a escola possui um valor constitutivo, funcionando como um ambiente de reordenação da estrutura psíquica do sujeito, retirando-o do isolamento familiar e inserindo-o na dinâmica das trocas sociais.

No entanto, a inclusão da criança autista na Educação Infantil apresenta desafios complexos que exigem do educador uma postura de observador atento e mediador constante. O autismo, por ser um espectro, manifesta-se de formas distintas em cada indivíduo, podendo vir acompanhado de comorbidades neurológicas (CUNHA, 2016). Portanto, o olhar pedagógico deve ser capaz de identificar precocemente as necessidades singulares de cada aluno, intensificando as estratégias de comunicação e interação. Este artigo propõe-se a analisar como as relações didáticas e metodológicas podem ser adaptadas para que a escola cumpra seu papel de promotora de igualdade, superando a visão de que a criança é um "problema" a ser gerido e passando a vê-la como um sujeito em pleno desenvolvimento.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA REGULAR

A Constituição Federal Brasileira de 1988 garante que todos têm direito a educação e a criança com autismo também possui os mesmos direitos que toda criança tem garantidos por lei. A escola é um lugar que proporciona às crianças a possibilidade de integração social, faz com que a criança tenha contato com outros sujeitos que não são do seu meio familiar contribuindo para o seu desenvolvimento social. Vasques; Baptista, (2003, p.9) diz:

[...] mais que um exercício de cidadania, ir à escola, para as crianças com psicose infantil e Autismo poderá ter valor constitutivo, onde, a partir da inserção escolar seja possível uma retomada e reordenação da estruturação psíquica do sujeito.

O desafio na educação requer em compreender como ocorrem às relações sociais, didáticas e metodológicas da criança autista a partir da educação infantil, analisando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e histórico-cultural e a influência familiar. De acordo com Cunha, (2016, p.23).

O autismo tem que ter um olhar pedagógico e sabermos como lidar na escola e como abordá-lo, os sintomas variam muito de indivíduo para indivíduo. Em alguns quadros, há o acometimento de convulsões, já que o transtorno pode vir associado a diversos problemas neurológicos e neuroquímicos.

Após o aluno estar incluído na escola, cabe ao educador fazer a primeira identificação precoce na criança de algo que não está dentro da normalidade, uma conduta essencial para a intensificação à comunicação, interação social da criança no ambiente escolar e na sociedade.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tanto se tem falado em inclusão na atualidade, mas muitas vezes essa inclusão hoje em dia é muito discutido e defendido o processo de inclusão, onde não é mais tolerável qualquer prática de exclusão em ambientes escolares, sociais, familiares e outros. Almeja-se possibilitar a entrada do ser humano em sua sociedade, em seu trabalho, em sua casa e não dificultar essa passagem.

O que infelizmente assistimos na sociedade atual é que a inclusão se fixa numa filosofia e no papel que não está sendo praticada em sua totalidade. Quando não é por exclusão direta e indireta que ela acontece.

Toda discussão de inclusão é bonita e estruturada quando ascendida, mas no dia a dia de muitos espaços e situações não assistimos há atuação, a prática da inclusão de todo e qualquer cidadão.

Ainda vivemos numa sociedade preconceituosa e discriminadora, que encobre seus atos negativos apontando o do outro.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Falar de uma sociedade justa e com caráter de igualdade nos leva a discussão da igualdade e justiça desde os primeiros passos do ser humano, especialmente na escola, onde acontecem as

primeiras e básicas experiências para a socialização das crianças. Deve estar explícita e praticada em todos os âmbitos escolares, que é justamente onde começa o desenvolvimento da aprendizagem do ser social.

A homogeneização das classes escolares procede de uma identidade que se impõe como a classe desejável e inclusiva, ainda que o 'normal' só se defina pelo anormal, o bonito pelo feio, o velho e o novo e vice-versa.

Educação especial nos remete a ideia de educação inclusiva, especialmente se nos voltarmos aos direcionamentos da Política Nacional da Educação Especial, determinado como marco de referência a publicação, em janeiro de 2008, do documento intitulado: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Assim, levanta então discussão a respeito da educação especial numa perspectiva inclusiva no Brasil, dando ênfase a LDB, discutindo o que vem fazendo o país para promover uma melhor vida a alunos da educação especial inclusiva.

Em seu capítulo V a Lei de Diretrizes de Base (LDB) faz entendimento do que é a educação especial e organizam diretrizes a serem atendidas para promover o ensino às crianças com necessidades especiais. A educação especial vem se fortalecendo diante a sensibilidade de muitos que percebem a discriminação ou mesmo rejeição por crianças que apresentam algum tipo de limitação, diferença ou dificuldade que o torna a os olhos, diferentes dos que não apresenta qualquer desses elementos. Assim, no caso deste estudo, como as crianças com necessidades especiais.

APRENDIZAGEM NA LEGISLAÇÃO ATUAL.

Hoje observamos que a aprendizagem tem um papel muito importante no processo educacional percebemos que é um processo inseparável do ser humano e ocorre quando há uma modificação no comportamento mediante a experiência ou a prática que não podem ser atribuídos a manutenção, lesões ou alterações fisiológicas no organismo. Sabemos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que regularmente quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de educação infantil para garantir o direito à aprendizagem o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Vale ressaltar que o segundo a LDB, cabe ao governo federal estabelecer em colaboração com os estados o distrito federal e os municípios competências e diretrizes para educação infantil o ensino fundamental e ensino médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos assim verificamos que o ART. 29 da LDB diz que a educação infantil primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 5 (cinco) anos, em seus aspectos físicos psicológicos intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Para melhor entendimento a partir da LEI Nº 12.796/13 essa etapa passou a ser obrigatória essa lei prevê por exemplo o pleno desenvolvimento da criança até 5 anos de idade.

As atualizações na LDB obrigam os pais a matricularem seus filhos com quatro e cinco anos na pré-escola proíbe a reprovação das crianças nessa etapa, assegura elas uma carga horária mínima anual de 800 horas entre outros benefícios. Sabemos que ninguém nasce e aprendiz embora todo ser nas para aprender e que a capacidade de aprender deve ser desenvolvida nos primeiros anos.

A educação infantil é um investimento na inteligência humana, ela começa na família e a escola deve dar sua contribuição. Cada criança tem um modo de aprendizagem, uma forma própria de processar informações, assimilar um novo conhecimento.

O ambiente escolar é essencial para a possibilitar essas competências. Por meio de estratégia, o corpo pedagógico estabelece técnicas que visam trabalhar todos os aspectos que são responsáveis por construir a aprendizagem da criança. Desde o maternal, os alunos estimulados à prática que valorizam cada ação, com isso os pequenos conquistam habilidades que vão gradativamente, possibilitando os degraus de sua autonomia diante das situações e dos desafios que surgem em suas vidas. Durante a infância começamos a criar nossas maneiras de interagir com as pessoas que fazem parte do nosso contexto. Ao longo da aprendizagem do pequeno, nota-se que ele perpassa por diferentes fases, são elas o estágio pré-operatório, o estágio sensório-motor, o estágio operatório-concreto e o estágio operatório-formal. Todos eles acompanham uma determinada faixa etária e marca importantes aquisições, tais como a percepção o aspecto cognitivo, a psicomotricidade o pensamento lógico, a compreensão com a experiência vivenciada por outra pessoa entre outros.

A infância é uma fase inicial para o aprendizado. O desenvolvimento da criança parte da “dependência” total de seus pais até a “independência” autônoma da própria identidade, ou seja, todo ser humano necessita de cuidados vitais para sua sobrevivência, até adquirir confiança entre si mesmo é a base da aprendizagem. Durante séculos havia a concepção de que o sistema cognitivo da criança era formado por poucos princípios inatos de aprendizagem no nascimento e que todo o restante era resultado da operação desse princípio sobre os “estímulos” recebidos. Após vários estudos sobre o desenvolvimento dos bebês constatou-se que a criança nasce com uma rica estrutura organizacional para processar informações.

Foram conseguidos vários progressos na compreensão da estrutura dos principais sistemas sensoriais da visão e da audição. Estes sistemas que levam as informações para os processos centrais do sistema cognitivo. A estrutura inata do sistema cognitivo é chamada de "arquitetura" a arquitetura cognitiva fornece os fundamentos necessários para possibilitar a aprendizagem. (DOCKRELL. MESHANE, 2000).

Conforme (SMITH e STRICK 2001, p.24) Durante a primeira e segunda infância as regiões do cérebro, tornando-se cada vez mais especializados. Novas conexões entre partes de cérebro também são formadas, de modo que essas áreas especializadas podem cooperar durante níveis superiores de pensamento. O processo contínuo de amadurecimento cerebral explica por que as crianças se tornam gradualmente capazes de fazer coisas que não podiam fazer antes.

Nessa temporada de desenvolvimento, que costumamos chamar de "fase de graça" as crianças querem toda a atenção dos adultos, para apreciarem suas descobertas, gostam de interação e dos estímulos que são dedicados a elas. Essa também é uma fase que requer cuidados intensivos tanto com a saúde quanto com risco de acidentes porque são fatores que além de afetar a saúde física, podem comprometer o desenvolvimento cerebral, que está em plena evolução. Pois algumas doenças ou acidentes graves podem causar problemas futuros na aprendizagem. Segundo (FONSECA 1995, p.163)

A aprendizagem humana exige um conjunto mínimo de requisitos que podemos traduzir por uma totalidade funcional neuropsicológica. Sem o número de condições funcionais indispensáveis, a aprendizagem não se processa normalmente, e nesse sentido, estamos em presença de uma disfunção cerebral.

A aprendizagem é uma mudança, e tudo que é novo é considerado uma ameaça à criança pois sabemos que a pessoa tem resistência a mudanças, podemos perceber que educação e desenvolvimento da criança vieram para trazer transformações e que acontecem de forma coletiva conhecimentos e mudanças constantes.

A aprendizagem pode ser definida como uma modificação do comportamento do indivíduo em função da experiência, pode ser caracterizada pelo estilo sistemático, intencional e pela organização das atividades que a desencadeiam, atividades que se implantam em um quadro de finalidades e exigências determinadas pela instituição escolar.

As principais funções cognitivas que permitem a aprendizagem são: Atenção: refere-se à seleção é a manutenção de um foco mediante um estímulo ou uma informação; Memória: é a capacidade de armazenar informações e lembrar-se delas para utilizá-la no presente. Linguagem: habilidade de uso de palavras, símbolos, gestos e sons para se comunicar; Percepção: refere a habilidade de reconhecer, organizar e dar significado a um estímulo vindo do ambiente através dos órgãos sensoriais; Funções executivas: são atividades neuropsicológicas responsáveis pelo planejamento e pela execução de tarefas que envolvem habilidades como raciocínio lógico estratégia, tomada de decisões e resolução de problemas.

A vida de todo e qualquer ser humano precisa passar por determinados caminhos e sensações para fazer valer de forma completa. Dentre as etapas necessárias, destaca-se o processo de aprendizagem como um dos principais, e pode ser notado ainda nos primeiros anos de vida de uma criança.

O desenvolvimento geral do indivíduo será resultado de suas potencialidades genéticas e, sobretudo, das habilidades aprendidas durante as várias fases da vida. A aprendizagem está diretamente relacionada com o desenvolvimento cognitivo. O processo para uma aprendizagem eficaz depende de inúmeros fatores, dentre os quais frementes são: o talento do professor, o tipo intelectual do aluno, as oportunidades oferecidas pelo ambiente imediato da escola perspectivas futuras de vida do aluno.

Aprendizagem é um processo contínuo que ocorre durante toda a vida, desde a mais ter infância até a mais avançada velhice. Normalmente uma criança deve aprender a andar e falar, depois a ler e escrever, aprendizagens básicas para atingir a cidadania e a participação ativa na sociedade já os adultos precisam que lhe forneça a satisfação das suas necessidades básicas. O convívio com outras pessoas é outro aspecto fundamental ele proporcionará a aprendizagem da diversidade como também aprendizado de regras sociais e de convivência. Ela também aprende através dos desafios, em um ambiente atrativo e organizado ao ser desafiada, ela adquire novas formas de pensar provocando a imaginação, o desenvolvimento da sensibilidade e construção do conhecimento.

Dessa forma a aprendizagem envolve uma mudança duradoura no indivíduo, que não está marcada por sua herança genética. A aprendizagem se constitui no processo de socialização do indivíduo e se desenvolve gostos, habilidades, preferências, contribui para a formação de preconceitos, vícios, medos e desajustamentos patológicos. É fundamental para se concluir como está a transcorrendo a aprendizagem a observação do comportamento do indivíduo. Destarte, a aprendizagem não pode ser observada diretamente; só pode ser inserida do comportamento ou do desempenho de uma pessoa.

Devem ser observados determinados características do desempenho da criança que servirão como indicadores do desenvolvimento da aprendizagem ou da aquisição de uma habilidade. A característica principal é quando o desempenho da habilidade melhorou, durante um período de tempo no qual houve a prática. A pessoa sendo assim mais capaz de desempenhar a habilidade do que era anteriormente.

Constatamos que dentre todos os fatores de influência no processo de aprendizagem, o que é mais importante deles é sem dúvida, a motivação. Sem motivação não há aprendizagem. Podem existir os mais diversos recursos para a aprendizagem, mas se não houver motivação ela não acontecerá. A motivação existe quando o indivíduo se propõe a emitir um comportamento desejável para um determinado momento em particular. O indivíduo motivado é aquele que se dispõe a iniciar ou continuar o processo de aprendizagem. E que ela se desenvolve de acordo com as funções psicológicas da criança com interferência de outros fatores, tanto "biológicos", que afetam o sistema orgânico quanto fatores "sociais", que se referem ao meio físico em que a criança está inserida e as oportunidades de aprendizado que ela tem para se desenvolver.

Mediante essas concepções se destaca também a brincadeira (BOSSA; OLIVEIRA, 2000, p.25)

O modo de brincar da criança reflete esta passagem de subjetivo ou objetivo, do eu e do outro, com o declínio da brincadeira simbólica e do nascimento do jogo de regras, por volta dos cinco anos, onde o outro é pouco a pouco mas percebido e respeitado como alguém separado, que também, gosta de ganhar e sofrer ao perder. A construção da moralidade se afirma no social vivido internalizado.

Nesta concepção, admite que o ato de brincar está intrinsecamente ligado ao aprender, passando as experiências simbólicas a maturidade da compreensão, que a criança vai adquirindo com meio e os objetos que manipula. No ambiente da educação infantil é possível observar as interações entre as

crianças e as descobertas que elas realizam. A ludicidade está presente no cotidiano escolar e é uma ferramenta importante no processo do desenvolvimento da criança além de estimular a imaginação e a criatividade, a ludicidade é prazerosa no processo do ensino de aprendizagem brincar também está inserido em nossas vidas desde a infância e da oportunidade de imitar coisas conhecidas ou construir novas. É um recurso metodológico de suma importância para analisar na aprendizagem das crianças da educação infantil. A aprendizagem da criança não acontece de forma isolada, é feita em parceria com outras pessoas, e ocorre em diferentes contextos sociais ao longo de sua experiência nas práticas culturais de sua comunidade, assim como as práticas vivenciadas nas instituições educacionais.

Diante da atualidade é preciso despertar na criança o desejo de aprender, envolvendo em atividades lúdicas e etc. Ser docente e trabalhar na parte da concepção dos alunos, dialogar com eles e ter consciência de que aprender não é memorizar e sim uma reestruturação ao sistema de compreensão do mundo, para que a criança se desenvolva e evolua, precisa de estímulos dos adultos. A comunicação entre professor e as famílias contribuem para o aprendizado da criança. Entendemos que a aprendizagem é um processo perceptivo, em que se dá uma mudança na estrutura cognitiva, e depende da intensa atividade do indivíduo em seus aspectos físicos, emocional, intelectual e social.

A aprendizagem é um processo complexo que envolve a esfera das relações sociais "Inter e intrapessoais" vividas na escola. No sentido mais profundo, vai além do ato de inserir, de trazer a criança para a educação infantil. Significa envolver, compreender, participar, experimentar e conviver, para que a aprendizagem tenha significado.

O professor ao longo do processo educativo vem se conscientizando da sua necessidade de reciclar e estar informado do papel que desempenha na educação, deixando de ser aquele que só transmite conteúdos passando a ser mediador do conhecimento. Este também é um período que requer cuidado intensivo, tanto com a saúde quanto com o risco de acidentes, porque são fatores que além de afetar a saúde física, podem comprometer o desenvolvimento cerebral que está em evolução, pois algumas doenças ou acidentes graves podem causar problemas futuros na aprendizagem.

Segundo Alves (2000, p133)

Aprender é uma das coisas mais bonitas mais gostosas da vida. Acontece em qualquer tempo, em qualquer idade, em qualquer lugar. Ajudar a descobrir esse prazer, a "degustar" o sabor dessa iguaria, é acender as mais altas esferas da atração humana. A escola existe para estimular a gula pelas delícias de poder saber, pois a capacidade de sentir prazer não é um dom natural, precisa ser aprendida.

A aprendizagem resulta sempre das experiências vividas pelo indivíduo que servem como patamar para novas aprendizagens. As funções cognitivas são responsáveis por permitir a aprendizagem, pois é a partir da relação entre elas, que entendemos os processos mentais e os comportamentos humanos.

No cenário escolar entendemos que o processo de aprendizagem envolve vários agentes e aspectos para que seja efetivado. A relação criada entre quem ensina e quem aprende é muito importante para ele, pois é necessário buscar uma forma harmônica entre esses indivíduos. Muitas crianças

aprendem a ler e escrever sem grandes dificuldades, no entanto outros para obter sucesso precisarão de alguma ajuda especial. É importante que o professor conheça as manifestações do pensamento infantil, quando a escola e a família estão em sintonia a tendência é que tudo isso flua melhor.

CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA NA APRENDIZAGEM

Na realidade sabemos que a psicopedagogia no Brasil hoje é uma área que estuda e lida com o processo de aprendizagem em suas dificuldades, e sua ação profissional deve englobar vários Campos de conhecimento.

Segundo nos diz Méry (1985), os centros psicopedagógicos, a primeira forma de atuação da psicopedagogia, foram fundadas na Europa a partir da segunda metade do século XX. atender pessoas que apresentam dificuldade de aprendizagem, apesar de serem inteligentes, por meio da integração do conhecimento psicopedagógico e psicanalíticos. A psicopedagogia busca dar ao professor e ao aluno um nível de autonomia na busca do conhecimento e, ao mesmo tempo, possibilita uma postura crítica em relação à estrutura da escola e da sociedade em que ela representa. Ao buscar-se a melhor metodologia a ser utilizada pelo psicopedagogo em sua atuação fica nos, também, a dúvida de como agir com "problemas ou distúrbios de aprendizagem". Para alguns estudiosos dificuldades significa algo mais amplo que inclui qualquer tipo de obstáculo experimentado durante o processo de aprender, em decorrência de fatores variados que podem ter causas endógenas e exógenas.

Desse modo, a psicopedagogia surge como um objetivo de auxiliar pessoas com dificuldade de aprendizagem. Durante muito tempo, a dificuldade de aprendizagem, que é a primeira preocupação da psicopedagogia, era vista como um fator da parte do processo de aprendizagem. Os educadores ficavam inquietos diante das dificuldades que se tornavam obstáculos, trazendo sentimento de incapacidade, para resolvê-los e recorriam a ajuda de especialistas.

O surgimento da psicopedagogia veio, não como mais uma especialidade para se juntar a tantas outras dentro da escola, mas como uma especialidade que tem como objetivo de estudo "aprendizagem" e o "aprendente", objetivando colaborar com a escola considerando suas especialidades.

Nesse sentido a contribuição da psicopedagogia consiste em reorganizar e buscar estratégias de trabalho, promover a integração e a participação dentro da escola onde todos os membros envolvidos se sintam parte responsável de um todo que precisa caminhar com autonomia e emancipação.

A escola tem um papel social de integrar a descoberta, a reflexão e a ação dos alunos, para que se sintam construtores do conhecimento e não receptores de informações prontas e absolutas. O professor, portanto, deverá estar sempre muito atento às mudanças de comportamento dos alunos ou a qualquer alteração em seu desempenho escolar sejam elas apresentadas na sala de aula no pátio ou ainda em uma excursão da escola.

O termo dificuldade de aprendizagem tem sido, falado, estudado e discutido constantemente nos atuais. Assim a escola e os pais devem criar parcerias para conseguirem enfrentar o problema sem que um fique apenas atribuindo a culpa ao outro. Os problemas de aprendizagem podem ocorrer no início da

vida escolar como durante e surgem em situações diferentes para cada aluno, todo e qualquer problema de aprendizagem sugere um cuidado amplo trabalho, além de uma investigação no campo em que se manifesta, este trabalho envolve a participação do professor e da família da criança, para fazerem uma análise da situação e levantar informações sobre o que está representando esta dificuldade ou empecilho para que este aluno não aprenda.

Na educação infantil especificamente, como se trata de crianças pequenas, estes profissionais podem traçar metas de trabalho com toda a equipe envolvida no processo de ensino, com o objetivo de estudar as diretrizes da educação infantil, promover momentos de diálogo com as famílias dentro da instituição avaliar o contexto social da realidade dos seus educandos desenvolver projetos pedagógicos educacionais, para um trabalho significativo, e detectar possíveis dificuldades de aprendizagem ou sociabilidade entre as crianças, orientando os professores e as famílias na busca de soluções eficazes e tantas outras estratégias que valorizem o potencial de aprendizagem de seus educandos.

Diante disso, vale refletir esse trecho citado por Fagale (1999, p. 12). "A todas as gaivotas aprendizes que buscaram algo além do pão e do peixe, além da informação, descobriram que todas as gaivotas podem ter a liberdade e o direito de voar e criar, pelo mundo do conhecimento".

Portanto nesta rica reflexão da autora, percebe-se o elo entre aprendizagem e liberdade, a importância da intervenção psicopedagógica no sentido preventivo, para promover uma aprendizagem como tripé dinâmico e entre sentir, pensar e agir transformando o conhecimento científico em reflexão e ação.

Neste processo é indispensável a participação e orientação ao psicopedagogo, não se pode jogar toda a responsabilidade do processo de ensino barra aprendizagem somente ao professor, mas o educador também não pode se isolar do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a inclusão escolar de crianças autistas revela que, embora o Brasil possua um arcabouço legal robusto encabeçado pela LDB e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a prática cotidiana ainda caminha a passos lentos. A inclusão, muitas vezes, permanece fixada em uma filosofia teórica idealizada, enquanto a realidade das salas de aula ainda é marcada por práticas de exclusão indireta, falta de recursos e uma mentalidade social que insiste na homogeneização dos estudantes.

É imperativo reconhecer que a educação especial não deve ser vista como um sistema paralelo, mas como uma rede de apoio que fortalece o ensino regular. A escola infantil é o primeiro degrau para a construção de uma sociedade justa e igualitária; nela ocorrem as experiências básicas de socialização que moldarão o ser social. Superar o preconceito e a discriminação exige que o sistema educacional invista pesadamente na formação continuada de professores e na estruturação de equipes

multidisciplinares que possam oferecer o suporte técnico necessário para lidar com as especificidades do autismo.

Sabemos que a educação é essencial para a formação do cidadão e transformação da sociedade, ela é responsável pela multiplicação do conhecimento e pelo desenvolvimento de habilidades úteis para a atuação do indivíduo em sua comunidade.

Baseado neste trabalho podemos concluir que ele foi de grande valor, um verdadeiro aprendizado, e que nosso objetivo foi buscar conhecimento para desenvolver um papel fundamental na aprendizagem das crianças, nos fez ver que a criança faz parte de uma sociedade, caminhando num processo contínuo e que a aprendizagem acontece a partir da aquisição de conhecimento, habilidades, valores e atitudes através do estudo de ensino ou da experiência, vai acontecendo na sala de forma gradativa.

Durante toda essa trajetória concluímos que as crianças começam a aprender ainda na barriga da mãe, e que a aprendizagem tem início antes mesmo do Nascimento, a criança aprende por meio da interação e relacionamento com a escola, casa, no parque, no clube, na comunidade, ou seja, em todo lugar. A aprendizagem da criança depende das experiências oferecidas pelo meio em que está inserida. Portanto, notamos que a criança precisa ser trabalhada para entrar na fase adulta, pois quando ela é bem trabalhada estimulada e motivada no período de sua infância, ela tem uma evolução na aprendizagem bastante produtiva. Por isso é preciso entender como se desenvolvem e aprendem as crianças que frequentam a escola na educação infantil e séries iniciais, de modo que as torne capazes de enfrentar uma sociedade com tantas crises. E que precisam estar preparados, pois ao mesmo tempo passam por mudanças que precisam ser respeitadas e estimuladas pelos profissionais da educação, o professor desenvolve um papel muito importante na educação, trabalhando com um único objetivo, que a aprendizagem das crianças e formarem cidadãos. Diante da atualidade é importante resgatar a autonomia do educando para que aconteça determinada evolução no processo de ensino-aprendizagem do aluno, para garantir uma sociedade educadora.

Em conclusão, a inclusão verdadeira só ocorrerá quando a escola deixar de tentar "normalizar" o aluno autista e passar a adaptar seus espaços e métodos para acolher a neurodiversidade. O sucesso desse processo depende do cumprimento das diretrizes legais e de uma sensibilidade ética que perceba a diferença não como uma limitação, mas como uma característica inerente à condição humana. A trajetória de inclusão da criança com autismo na educação infantil é, acima de tudo, um compromisso com a dignidade humana e com a transformação da escola em um lugar de pertencimento para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. P. et al, Comparação entre as teorias de aprendizagem de Skinner e Brandura. **Cadernos de graduação: Ciências Biológicas e da Saúde**, V.1, n.p. 81-90, nov. 2013.

AUSUBEL, D. e NOVAK, A. **Psicologia educacional**. 3º ed. Rio de Janeiro:

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. CNE: Brasília, 2001.

_____. **Lei e Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9394/96. Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 06 dez. 2025

BRUNER, J. **O processo da educação geral 2ª ed.** São Paulo: Nacional, 1991.

BUENO, J.G.S. **“A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular”**. Temas sobre o Desenvolvimento. São Paulo: vol.9, n.8, 2001, p. 21-27.

CARNEIRO, M. A. **LDS fácil de entender**. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **As artes no universo infantil**. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de (Org.) **A criança e seu desenvolvimento**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

JOSE, E. A. & COELHO, M. T. (1996) **Problemas de aprendizagem**. Editora Ótica. São Paulo.

GRAÇA, Sánchez, Jesús-Nicasio **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**, Jesús-Nicasio Garcia Sánchez; trad. Emani Rosa – Porto Alegre: Artmed. 2004.

SILVA, Maria de Fátima Mineto Caldeira et. Al. **Dificuldade de aprendizagem**/Maria de Fátima Caldeira Silva et. Al. – Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2007.88 P.

SMITH, Corine e STRICK, Lisa. **Dificuldade de aprendizagem de A a Z**, um guia completo para pais e educadores. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

LDB – **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996

A VIDA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM BASE NA METODOLOGIA MONTESSORIANA



PRACTICAL LIFE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION BASED ON THE MONTESSORI METHODOLOGY

ALESSANDRA SOUZA MISTRO

Graduação em PEDAGOGIA pela Faculdade UNIBAN, 2007; especialista em PSICOPEDAGOGIA pela Faculdade ANHANGUERA, 2007; Professora de Educação Infantil da Prefeitura do Município de São Paulo.

RESUMO

A Educação Infantil representa uma fase decisiva para o crescimento global da criança, pois é nesse período que se ampliam as vivências que estimulam a autonomia, a convivência social e a construção de saberes. Nesse cenário, a abordagem Montessoriana sobressai ao reconhecer a criança como protagonista de sua própria aprendizagem, considerando seus tempos, interesses e capacidades individuais. Dentro dessa proposta pedagógica, o campo da Vida Prática assume papel de destaque, uma vez que reúne atividades ligadas ao cotidiano que favorecem o desenvolvimento de competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Este trabalho tem como propósito examinar a relevância da Vida Prática na Educação Infantil sob a perspectiva da metodologia criada por Maria Montessori, ressaltando suas contribuições para o fortalecimento da autonomia, da atenção, da coordenação motora e da construção da identidade da criança. Para isso, apoia-se em referenciais teóricos da própria Montessori e de estudiosos atuais que analisam a implementação dessa abordagem no ambiente escolar. Dessa forma, compreende-se que as propostas de Vida Prática desempenham papel fundamental na formação integral da criança, pois proporcionam aprendizagens com significado e contribuem para prepará-la para a participação consciente, responsável e independente na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Montessori; Vida prática.

ABSTRACT

Early childhood education represents a crucial phase for a child's overall development, as it is during this period that experiences that stimulate autonomy, social interaction, and the construction of knowledge are expanded. In this context, the Montessori approach stands out by recognizing the child as the protagonist of their own learning, considering their individual pace, interests, and abilities. Within this pedagogical proposal, the field of Practical Life assumes a prominent role, since it brings together activities linked to daily life that favor the development of motor, cognitive, emotional, and social skills. This work aims to examine the relevance of Practical Life in Early Childhood Education from the perspective of the methodology created by Maria Montessori, highlighting its contributions to strengthening autonomy, attention, motor coordination, and the construction of the child's identity. To this end, it relies on theoretical references from Montessori herself and current scholars who analyze the implementation of this approach in the school environment. Thus, it is understood that Practical Life proposals play a fundamental role in the integral formation of the child, as they provide meaningful learning and contribute to preparing them for conscious, responsible, and independent participation in society.

KEYWORDS: Early childhood education; Montessori; Practical life.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, de acordo com o que determina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem como propósito assegurar o desenvolvimento pleno da criança, contemplando dimensões físicas, emocionais, cognitivas, sociais e culturais. Assim, faz-se necessário implementar práticas pedagógicas que valorizem a infância, oportunizem vivências com significado e reconheçam a criança como participante ativa no processo de aprendizagem.

A proposta pedagógica desenvolvida por Maria Montessori, no início do século XX, introduz uma perspectiva diferenciada ao sustentar que a aprendizagem se torna mais consistente quando a criança dispõe de liberdade para investigar, manipular e interagir em um ambiente organizado intencionalmente. Para Montessori (1965), o ato de educar deve estimular a autonomia e a independência desde os primeiros anos, considerando os chamados períodos sensíveis do desenvolvimento infantil.

No âmbito dessa abordagem, a área denominada Vida Prática assume relevância significativa, sobretudo na etapa da Educação Infantil. As atividades que a compõem estão vinculadas às ações do cotidiano, como o cuidado consigo mesma, com o espaço e com as outras pessoas, favorecendo a aquisição de competências indispensáveis à convivência social. Conforme destaca Montessori (1999), tais práticas não se limitam ao ensino de tarefas funcionais, mas colaboram para a formação da personalidade, para o fortalecimento da autodisciplina e para a consolidação da autonomia.

Diante disso, o presente artigo propõe-se a analisar a relevância da Vida Prática na Educação Infantil à luz da metodologia Montessoriana, examinando seus pressupostos teóricos e suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança, em consonância com os princípios acadêmicos e científicos que orientam a produção textual segundo as normas da ABNT.

A VIDA PRÁTICA NA METODOLOGIA MONTESSORIANA

FUNDAMENTOS DA VIDA PRÁTICA

A Vida Prática, no método Montessori, é a primeira área de trabalho apresentada à criança, pois está diretamente relacionada às suas necessidades naturais e ao seu desejo de imitar os adultos. Maria Montessori (1965) afirma que a criança possui uma mente absorvente, capaz de assimilar o ambiente ao seu redor de forma intensa, especialmente nos primeiros anos de vida. Assim, as atividades de Vida Prática oferecem oportunidades para que a criança organize seus movimentos, desenvolva a coordenação motora e adquira independência.

As atividades dessa área são organizadas em categorias, como exercícios de cuidado pessoal, cuidado com o ambiente, graça e cortesia e controle do movimento. Cada atividade é cuidadosamente planejada e apresentada pelo educador, respeitando uma sequência lógica que vai do simples ao complexo.

Segundo Lillard (2017), a repetição dessas atividades permite que a criança desenvolva concentração e autodisciplina, além de fortalecer sua autoestima ao perceber-se capaz de realizar tarefas de forma independente.

AUTONOMIA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Um dos principais objetivos da Vida Prática é o desenvolvimento da autonomia. Montessori (1999) enfatiza que ajudar a criança a fazer sozinha é um dos princípios fundamentais de sua pedagogia. Ao permitir que a criança execute tarefas cotidianas, como vestir-se, alimentar-se ou organizar o ambiente, o educador contribui para a formação de um sujeito confiante e responsável.

De acordo com Kramer (2006), a autonomia construída na infância reflete diretamente na maneira como a criança se relaciona com o mundo, com os outros e consigo mesma. Nesse sentido, as atividades de Vida Prática não se limitam a ensinar habilidades funcionais, mas promovem o desenvolvimento emocional e social da criança.

Além disso, essas atividades favorecem a coordenação motora fina e ampla, aspectos essenciais para o desenvolvimento global. Para Piaget (1978), a ação é um elemento central na construção do conhecimento, e a manipulação de objetos concretos contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo.

O AMBIENTE PREPARADO E O PAPEL DO EDUCADOR

Na metodologia Montessoriana, o ambiente preparado é considerado um elemento essencial para o sucesso das atividades de Vida Prática. Esse ambiente deve ser organizado, esteticamente agradável e adaptado ao tamanho e às necessidades da criança. Segundo Montessori (1965), um ambiente bem estruturado estimula a independência e a liberdade responsável.

O papel do educador, nesse contexto, é o de observador e mediador, evitando intervenções desnecessárias e respeitando o ritmo de cada criança. Conforme destaca Lillard (2017), o educador Montessoriano deve confiar na capacidade da criança de aprender por meio da experiência, oferecendo apoio apenas quando necessário.

Dessa forma, a Vida Prática contribui para a construção de um ambiente educativo mais humanizado, no qual a criança é valorizada em sua totalidade.

VIDA PRÁTICA E FORMAÇÃO SOCIAL

Outro aspecto relevante da Vida Prática é sua contribuição para a formação social da criança. As atividades de graça e cortesia, por exemplo, ensinam comportamentos sociais fundamentais, como cumprimentar, agradecer, esperar a vez e respeitar o espaço do outro. Montessori (1999) destaca que a educação deve preparar a criança para viver em sociedade de forma harmoniosa.

Ao participar dessas atividades, a criança desenvolve empatia, cooperação e senso de responsabilidade coletiva. Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, sendo a escola um espaço privilegiado para a construção de valores e atitudes.

Assim, a Vida Prática não apenas prepara a criança para as demandas do cotidiano, mas também contribui para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

A VIDA PRÁTICA E O DESENVOLVIMENTO DA

CONCENTRAÇÃO E DA DISCIPLINA INTERIOR

Na metodologia Montessoriana, a concentração é entendida como um elemento central para o desenvolvimento da criança. As atividades de Vida Prática favorecem esse aspecto ao exigir atenção, coordenação e sequência lógica de ações. Ao realizar tarefas como transferir objetos, lavar as mãos ou organizar materiais, a criança é convidada a manter o foco por períodos prolongados, desenvolvendo gradualmente a capacidade de concentração.

Segundo Montessori (1965), a repetição espontânea dessas atividades conduz a criança a um estado de concentração profunda, que resulta na construção da disciplina interior. Diferentemente de uma

disciplina imposta externamente, a disciplina Montessoriana emerge do interesse e do envolvimento da criança com o trabalho escolhido livremente. Assim, a Vida Prática contribui para a autorregulação do comportamento e para o desenvolvimento do autocontrole.

Lillard (2017) destaca que crianças que participam de ambientes Montessorianos tendem a apresentar maior capacidade de atenção e persistência em tarefas, evidenciando os efeitos positivos dessa abordagem no desenvolvimento cognitivo e emocional.

A IMPORTÂNCIA DA VIDA PRÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR

As atividades de Vida Prática desempenham papel fundamental no desenvolvimento motor da criança, tanto no que se refere à coordenação motora ampla quanto à coordenação motora fina. Movimentos como carregar bandejas, despejar líquidos, abotoar roupas e varrer o chão exigem precisão, equilíbrio e controle corporal.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2005), o desenvolvimento motor ocorre de maneira progressiva e está diretamente relacionado às experiências vivenciadas pela criança. Nesse sentido, a metodologia Montessoriana oferece oportunidades concretas e significativas para que a criança refine seus movimentos por meio de atividades funcionais.

Montessori (1999) ressalta que o movimento está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento intelectual, pois a ação permite à criança explorar o ambiente e construir conhecimentos a partir da experiência. Dessa forma, a Vida Prática contribui para a integração entre corpo e mente, favorecendo o desenvolvimento global da criança.

VIDA PRÁTICA, INCLUSÃO E RESPEITO À DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Vida Prática também se destaca como um importante recurso para a promoção da inclusão e do respeito à diversidade no contexto da Educação Infantil. As atividades propostas podem ser adaptadas às diferentes necessidades, ritmos e habilidades das crianças, respeitando suas singularidades.

Segundo Mantoan (2003), uma educação inclusiva deve reconhecer e valorizar as diferenças, oferecendo oportunidades equitativas de aprendizagem. Na metodologia Montessoriana, o ambiente preparado e a liberdade de escolha permitem que cada criança avance conforme suas possibilidades, sem comparações ou competições.

Além disso, as atividades de cuidado com o ambiente e com o outro estimulam valores como cooperação, solidariedade e empatia. Para Vygotsky (1991), a interação social é essencial para o desenvolvimento humano, e a escola deve ser um espaço de convivência e construção coletiva do conhecimento.

A VIDA PRÁTICA COMO PREPARAÇÃO PARA A VIDA EM SOCIEDADE

As atividades de Vida Prática vão além do ambiente escolar, preparando a criança para a vida em sociedade. Ao aprender a cuidar de si, do ambiente e dos outros, a criança desenvolve senso de responsabilidade, pertencimento e participação social.

Montessori (1965) afirma que a educação deve formar indivíduos capazes de atuar de maneira consciente e ética no mundo. Nesse sentido, as atividades de graça e cortesia desempenham papel essencial, ensinando comportamentos sociais básicos, como respeito, gentileza e convivência harmoniosa.

Kramer (2006) destaca que a escola de Educação Infantil deve proporcionar experiências que contribuam para a formação de sujeitos críticos e participativos. A Vida Prática, ao valorizar ações cotidianas e significativas, fortalece a construção da cidadania desde a infância, promovendo uma educação comprometida com o desenvolvimento humano e social.

VIDA PRÁTICA MONTESSORIANA COMO EIXO ESTRUTURANTE DOS PERCURSOS DE APRENDIZAGEM

Nos percursos de aprendizagem preparados pelo professor, a vida prática assume função estratégica. Ao planejar o ambiente, selecionar materiais e organizar sequências didáticas, o docente cria condições para que a criança atue de forma independente e progressiva, respeitando seu ritmo e suas necessidades individuais. Nesse sentido, o professor não ocupa o lugar central da transmissão do conhecimento, mas atua como mediador atento, responsável por observar, registrar e intervir de modo pontual e fundamentado.

A organização do espaço e dos materiais contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico e da noção de ordem. Além disso, a repetição voluntária das tarefas favorece a consolidação da concentração e da autodisciplina, elementos indispensáveis à aprendizagem significativa.

No planejamento pedagógico, os percursos de aprendizagem devem considerar a progressão das experiências de vida prática, partindo de ações simples e concretas para situações que exigem maior complexidade e responsabilidade. Tal organização pressupõe intencionalidade didática, alinhada aos objetivos formativos da instituição e às diretrizes curriculares vigentes. Dessa forma, a vida prática não se configura como atividade complementar, mas como fundamento que sustenta outras áreas do conhecimento, como linguagem, matemática e estudos da natureza.

O PAPEL DO EDUCADOR NAS ATIVIDADES DE VIDA PRÁTICA NA METODOLOGIA MONTESSORIANA

Na metodologia Montessoriana, o educador assume o papel de mediador do processo educativo, atuando de forma indireta no desenvolvimento da criança. Diferentemente dos modelos tradicionais de ensino, o professor não é o centro da ação pedagógica, mas sim um observador atento, responsável por preparar o ambiente e apresentar os materiais de maneira clara e objetiva.

Na metodologia Montessoriana, o educador assume o papel de mediador do processo educativo, atuando de forma indireta no desenvolvimento da criança. Diferentemente dos modelos tradicionais de ensino, o professor não é o centro da ação pedagógica, mas sim um observador atento, responsável por preparar o ambiente e apresentar os materiais de maneira clara e objetiva.

Montessori (1999) destaca que a principal função do educador é favorecer a autonomia da criança, permitindo que ela explore e repita as atividades de Vida Prática conforme seu interesse e ritmo. Para isso, o professor deve dominar as técnicas de apresentação dos materiais, garantindo que os movimentos sejam precisos, lentos e intencionais, de modo a facilitar a compreensão da criança.

Além disso, o educador deve observar constantemente o desenvolvimento infantil, identificando necessidades, dificuldades e progressos, a fim de propor intervenções adequadas quando necessário. Segundo Oliveira (2012), a observação sistemática é um instrumento fundamental para o planejamento pedagógico, pois possibilita a individualização do ensino.

Dessa forma, o papel do educador nas atividades de Vida Prática é essencial para a construção de um ambiente educativo equilibrado, no qual a criança possa desenvolver independência, concentração e responsabilidade, elementos fundamentais para sua formação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise realizada, pode-se afirmar que a área de Vida Prática assume função central na Educação Infantil quando orientada pelos princípios da abordagem Montessoriana.

As experiências propostas nesse campo favorecem o desenvolvimento global da criança, integrando dimensões motoras, cognitivas, emocionais e sociais de maneira articulada e com sentido para o cotidiano infantil.

Ao priorizar a autonomia, a capacidade de agir com independência e o respeito às particularidades de cada criança, a proposta Montessoriana contribui para a formação de sujeitos mais confiantes, responsáveis e conscientes de suas próprias potencialidades.

Quando planejadas de forma intencional no ambiente escolar, as atividades de Vida Prática oportunizam aprendizagens consistentes e aplicáveis à vida diária.

Dessa maneira, compreende-se que a inserção da Vida Prática na Educação Infantil configura-se como uma estratégia pedagógica coerente com as demandas da infância e com os fundamentos de uma educação voltada à formação integral, reforçando a necessidade de práticas que reconheçam a criança como protagonista em seu percurso de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LILLARD, Angeline Stoll. **Montessori: a ciência por trás do gênio**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1965.

MONTESSORI, Maria. **Educação e paz**. 1. ed. Campinas: Papirus, 1999.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O USO DE RECURSOS MULTIMÍDIAS NA EDUCAÇÃO; CONTRIBUIÇÕES, LIMITES E DESAFIOS PEDAGOGICOS

THE USE OF MULTIMEDIA RESOURCES IN EDUCATION: CONTRIBUTIONS, LIMITATIONS, AND PEDAGOGICAL CHALLENGES



ALINE LOPES ANDREO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIESP FAPEPE (2011); Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (2014); Professora de Educação Infantil na EMEF Prof Ederle Maragoni Dias.

RESUMO

Este artigo visa analisar os recursos multimídias aplicados à educação, considerando seu potencial pedagógico no contexto dos processos de ensino e aprendizagem contemporâneos. O objetivo geral consiste em analisar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, como os recursos multimídias podem contribuir para a melhoria da aprendizagem, favorecendo práticas pedagógicas mais interativas, significativas e alinhadas às demandas educacionais atuais. A metodologia adotada caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, fundamentada em obras clássicas e contemporâneas de três autores de referência na área da educação e das tecnologias educacionais, a saber: Moran, Kenski e Mayer. Os resultados da revisão indicam que o uso pedagógico de recursos multimídias, quando planejado de forma intencional e alinhado a objetivos educacionais claros, potencializa o engajamento dos estudantes, favorece a construção ativa do conhecimento e amplia as possibilidades de mediação docente. Observa-se que tais recursos não devem ser compreendidos apenas como instrumentos tecnológicos, mas como elementos integradores de metodologias que valorizam a interação, a autonomia e a aprendizagem significativa. Conclui-se que a inserção crítica e reflexiva das multimídias no contexto educacional exige formação docente contínua, planejamento pedagógico consistente e compreensão dos limites e possibilidades das tecnologias, de modo a garantir sua efetiva contribuição para a qualidade da educação.

Palavras-chave: Recursos Multimídias; Tecnologias Educacionais; Aprendizagem; Mediação Pedagógica.

ABSTRACT

This article aims to analyze multimedia resources applied to education, considering their pedagogical potential in the context of contemporary teaching and learning processes. The general objective is to analyze, through bibliographic research, how multimedia resources can contribute to improving learning, favoring more interactive and meaningful pedagogical practices aligned with current educational demands. The methodology adopted is characterized as bibliographic research, based on classic and contemporary works by three reference authors in the field of education and educational technologies, namely: Moran, Kenski, and Mayer. The results of the review indicate that the pedagogical use of multimedia resources, when intentionally planned and aligned with clear educational objectives, enhances student engagement, favors the active construction of knowledge, and expands the possibilities of teacher mediation. It is observed that such resources should not be understood merely as technological instruments, but as integrating elements of methodologies that value interaction, autonomy, and meaningful learning. It is concluded that the critical and reflective integration of multimedia in the educational context requires continuous teacher training, consistent pedagogical planning, and an understanding of the limits and possibilities of technologies, in order to guarantee their effective contribution to the quality of education.

Keywords: Multimedia Resources; Educational Technologies; Learning; Pedagogical Mediation.

INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais no cotidiano social tem provocado transformações significativas nas formas de comunicação, acesso à informação e produção do conhecimento. No campo educacional, essas transformações se refletem na incorporação de recursos multimídias aos processos de ensino e aprendizagem, desafiando instituições, docentes e estudantes a ressignificarem práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na transmissão de conteúdo. Os recursos multimídias, que envolvem a integração de textos, imagens, sons, vídeos e animações, passam a ocupar um papel relevante na mediação pedagógica, ampliando as possibilidades de interação e construção do conhecimento.

Nesse contexto, o tema deste artigo centra-se na análise dos recursos multimídias para a educação, considerando suas contribuições, desafios e implicações pedagógicas nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. O objetivo geral do estudo é analisar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, o papel dos recursos multimídias no contexto educacional, destacando seu potencial para promover aprendizagens mais significativas, participativas e alinhadas às demandas da educação contemporânea.

A metodologia adotada caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, fundamentada em obras de três autores de referência na área das tecnologias educacionais e da aprendizagem multimídia: Moran, Kenski e Mayer. A escolha desses autores justifica-se pela relevância de suas contribuições teóricas para a compreensão do uso pedagógico das tecnologias, da mediação docente e dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem mediada por recursos multimídias.

A relevância deste estudo reside na necessidade de refletir criticamente sobre o uso dos recursos multimídias na educação, evitando abordagens meramente tecnicistas e instrumentais. Justifica-se, portanto, pela contribuição teórica que oferece a docentes, gestores e pesquisadores interessados em compreender como tais recursos podem ser integrados de forma pedagógica, intencional e crítica ao currículo.

Quanto à estrutura, o artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se uma discussão conceitual sobre recursos multimídias e educação; em seguida, são analisados os fundamentos cognitivos da aprendizagem multimídia; posteriormente, discute-se o papel do docente na mediação pedagógica e a relação entre recursos multimídias e aprendizagem ativa; na sequência, abordam-se os desafios e possibilidades de uso desses recursos no contexto educacional, bem como suas implicações nos processos avaliativos; por fim, são apresentadas as considerações finais, que sintetizam as principais reflexões desenvolvidas ao longo do estudo.

O PAPEL DO DOCENTE NA MEDIAÇÃO DOS RECURSOS MULTIMÍDIAS – em caixa alta e em negrito (sem numeração e sem ponto final) sempre que abrir novo título

A incorporação de recursos multimídias na educação redefine significativamente o papel do docente, que deixa de ser apenas transmissor de conteúdo para assumir uma função mediadora, orientadora e articuladora do processo de aprendizagem. Nesse contexto, Moran (2015) defende que o professor passa a atuar como curador do conhecimento, selecionando, organizando e contextualizando informações relevantes para que os estudantes possam construir saberes de forma crítica e autônoma.

Essa mudança não ocorre de maneira automática com a simples introdução das tecnologias no ambiente educacional. Ao dialogar com Moran, percebe-se que o uso pedagógico das multimídias exige uma revisão profunda das práticas docentes, pois “ensinar com tecnologias implica repensar o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar” (MORAN, 2015, p. 29). Tal afirmação evidencia que a mediação docente é condição essencial para que os recursos multimídias contribuam efetivamente para a aprendizagem.

Kenski (2012) amplia essa discussão ao destacar que a mediação pedagógica mediada por tecnologias demanda novas competências profissionais. Para a autora, o professor precisa compreender não apenas o funcionamento técnico das ferramentas, mas também as linguagens digitais, seus impactos culturais e suas implicações educativas. Dessa forma, o docente torna-se responsável por integrar os recursos multimídias a estratégias pedagógicas coerentes com os objetivos educacionais.

Ao relacionar as contribuições de Moran e Kenski, observa-se um ponto de convergência importante: ambos reconhecem que a qualidade do uso das multimídias depende diretamente da

intencionalidade pedagógica e da formação docente. Assim, as tecnologias não substituem o professor, mas ampliam suas possibilidades de atuação, desde que haja reflexão crítica sobre sua prática.

TIPOS DE RECURSOS MULTIMÍDIAS E SUAS APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Os recursos multimídias utilizados na educação assumem diferentes formatos, como vídeos educativos, animações, infográficos interativos, podcasts, simuladores e ambientes virtuais de aprendizagem. Cada um desses recursos apresenta potencialidades específicas que devem ser consideradas à luz dos objetivos pedagógicos estabelecidos.

Mayer (2009) contribui significativamente para essa discussão ao afirmar que a aprendizagem é favorecida quando os recursos multimídias são organizados de modo a integrar palavras e imagens de forma significativa. Segundo o autor, “a multimídia é mais eficaz quando reduz a carga cognitiva desnecessária e direciona a atenção do aprendiz para os elementos essenciais” (MAYER, 2009, p. 67). Essa perspectiva reforça a necessidade de planejamento criterioso na seleção e utilização desses recursos.

Ao refletir sobre essa abordagem, torna-se evidente que a escolha dos recursos multimídias não devem ser orientada apenas pela inovação tecnológica ou pelo apelo visual. Vídeos excessivamente longos, interfaces confusas ou animações sem propósito pedagógico podem comprometer o processo de aprendizagem, gerando dispersão e sobrecarga cognitiva.

Nesse ponto, o diálogo com Kenski (2012) permite compreender que a diversidade de recursos multimídias amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento, especialmente ao considerar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes. Contudo, a autora alerta que a multiplicidade de recursos exige uma postura crítica do professor, evitando o uso acrítico das tecnologias e priorizando sua função educativa.

RECURSOS MULTIMIDÍAS, APRENDIZAGEM ATIVA E ENGAJAMENTO DISCENTE

A relação entre recursos multimídias e aprendizagem ativa constitui um dos eixos centrais das discussões contemporâneas sobre educação mediada por tecnologias. Moran (2015) destaca que as multimídias, quando integradas a metodologias participativas, favorecem o protagonismo do estudante e a construção de aprendizagens mais significativas.

Nesse sentido, os recursos multimídias podem estimular a participação ativa dos alunos ao promover situações de aprendizagem baseadas na investigação, na resolução de problemas e na colaboração. Ferramentas como vídeos interativos, simulações digitais e jogos educativos possibilitam que o estudante explore conteúdos de forma autônoma, desenvolvendo habilidades cognitivas e reflexivas.

Mayer (2009) reforça essa perspectiva ao afirmar que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando o estudante se envolve cognitivamente com o material apresentado. Para o autor, “o aprendiz não é um receptor passivo de informações, mas um construtor ativo de significados” (MAYER, 2009, p.

31). Essa concepção dialoga diretamente com propostas pedagógicas que valorizam a participação ativa e o engajamento discente.

Ao articular as contribuições de Moran e Mayer, percebe-se que o engajamento não está relacionado apenas à presença das tecnologias, mas à forma como elas são integradas às estratégias pedagógicas. Assim, o uso de recursos multimídias exige planejamento didático e clareza de objetivos, de modo que a tecnologia atue como mediadora do conhecimento e não como elemento de distração.

PROCESSOS COGNITIVOS E A CONTRUÇÃO DO CONHECIMENTO POR MEIO DE RECURSOS MULTIMÍDIAS

A teoria da aprendizagem multimídia, proposta por Mayer, oferece importantes contribuições para a compreensão de como os recursos multimídias podem favorecer a aprendizagem. De acordo com Mayer (2009), os indivíduos aprendem melhor quando a informação é apresentada por meio da combinação de palavras e imagens, em vez de apenas palavras isoladas.

Segundo o autor, “a aprendizagem significativa ocorre quando o aprendiz seleciona, organiza e integra informações verbais e visuais” (MAYER, 2009, p. 45). Essa afirmação dialoga diretamente com a proposta de utilização pedagógica das multimídias, uma vez que tais recursos possibilitam diferentes formas de representação do conhecimento.

Entretanto, Mayer (2009) também alerta para os riscos do uso inadequado das multimídias, destacando a importância de princípios como a coerência, a contiguidade e a segmentação. Esses princípios reforçam a necessidade de planejamento pedagógico, evitando a sobrecarga cognitiva e garantindo que os recursos utilizados contribuam efetivamente para a aprendizagem.

A discussão acerca dos recursos multimídias na educação não pode se restringir apenas aos processos de ensino, sendo imprescindível ampliar o olhar para suas implicações nos processos de avaliação da aprendizagem. Tradicionalmente, a avaliação esteve associada a práticas classificatórias, centradas na memorização de conteúdos e na reprodução de informações. Contudo, a incorporação das multimídias ao contexto educacional possibilita a construção de abordagens avaliativas mais formativas, processuais e coerentes com os princípios da aprendizagem significativa.

Ao dialogar com Moran (2015), compreende-se que a avaliação, em ambientes mediados por tecnologias, deve acompanhar a lógica da aprendizagem ativa. Para o autor, avaliar não significa apenas medir resultados, mas compreender o percurso formativo do estudante, suas produções, reflexões e formas de interação com o conhecimento. Nesse sentido, os recursos multimídias ampliam as possibilidades avaliativas ao permitir que os estudantes expressem sua aprendizagem por meio de diferentes linguagens, como vídeos, produções audiovisuais, projetos digitais, mapas conceituais e portfólios eletrônicos.

Kenski (2012) contribui para essa reflexão ao afirmar que as tecnologias digitais favorecem práticas avaliativas mais alinhadas à complexidade dos processos educativos contemporâneos. Ao possibilitar múltiplas formas de expressão e interação, as multimídias respeitam os diferentes estilos de aprendizagem e trajetórias formativas dos estudantes. Dessa forma, a avaliação deixa de ser um

momento isolado e passa a integrar o próprio processo pedagógico, assumindo um caráter contínuo e reflexivo.

Sob a perspectiva cognitiva apresentada por Mayer (2009), a avaliação mediada por recursos multimídias deve considerar como o estudante seleciona, organiza e integra informações verbais e visuais. Quando o aluno produz um material multimodal, como um vídeo explicativo ou uma apresentação interativa, evidencia não apenas a assimilação de conteúdos, mas sua capacidade de estruturar conceitos e estabelecer relações significativas entre diferentes representações do conhecimento. Conforme destaca o autor, a aprendizagem ocorre de maneira mais profunda quando o sujeito é capaz de integrar diferentes canais cognitivos de forma organizada (MAYER, 2009).

Entretanto, a ampliação das práticas avaliativas por meio das multimídias impõe desafios ao trabalho docente. Avaliar produções multimodais exige critérios claros, alinhamento com os objetivos de aprendizagem e uma postura pedagógica que valorize o processo de construção do conhecimento, e não apenas o produto final. Nesse ponto, o diálogo entre Moran e Kenski reforça que a avaliação, assim como o uso das tecnologias, deve estar fundamentada em princípios pedagógicos sólidos, evitando abordagens superficiais ou meramente tecnicistas.

Dessa forma, os recursos multimídias, quando integrados de maneira crítica e intencional aos processos avaliativos, contribuem para uma compreensão mais ampla e significativa da aprendizagem. Ao valorizar a autoria, a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes, essa abordagem fortalece a concepção de avaliação como parte constitutiva do ensino e da aprendizagem, alinhando-se às demandas educacionais da contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste artigo evidenciou que os recursos multimídias ocupam um papel cada vez mais relevante na educação contemporânea, não apenas como instrumentos tecnológicos, mas como elementos pedagógicos capazes de ressignificar os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. A análise realizada ao longo da pesquisa bibliográfica permitiu compreender que a eficácia desses recursos está diretamente relacionada à intencionalidade pedagógica que orienta sua utilização.

Constatou-se que a integração de recursos multimídias aos contextos educacionais amplia as possibilidades de aprendizagem ao favorecer práticas mais interativas, participativas e alinhadas às demandas dos estudantes contemporâneos. Contudo, essa ampliação não ocorre de forma automática, exigindo planejamento didático, clareza de objetivos e mediação docente qualificada. O uso acrítico ou meramente instrumental das tecnologias tende a reproduzir práticas tradicionais, sem promover mudanças significativas na aprendizagem.

Ao longo do estudo, tornou-se evidente que o papel do docente é central na articulação entre recursos multimídias e processos educativos. Cabe ao professor selecionar, organizar e integrar esses recursos de maneira coerente com o currículo e com as necessidades dos estudantes, assumindo uma postura reflexiva sobre sua prática pedagógica. Nesse sentido, a formação docente contínua emerge como um elemento indispensável para a efetiva incorporação das multimídias no ambiente educacional.

Outro aspecto relevante discutido refere-se à relação entre recursos multimídias e avaliação da aprendizagem. A análise indicou que as multimídias possibilitam a construção de práticas avaliativas mais formativas e processuais, valorizando a autoria, a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes. Ao ampliar as formas de expressão do conhecimento, esses recursos contribuem para uma compreensão mais abrangente da aprendizagem, superando modelos avaliativos centrados exclusivamente na memorização de conteúdo.

Por fim, conclui-se que os recursos multimídias, quando compreendidos como mediadores pedagógicos e integrados de forma crítica e intencional aos processos educativos, podem contribuir significativamente para a qualidade da educação. Sua utilização exige uma postura consciente por parte das instituições e dos docentes, pautada na reflexão pedagógica, no compromisso com a aprendizagem significativa e na construção de práticas educativas coerentes com os desafios e possibilidades da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.
- MAYER, Richard E. Multimedia learning. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. Porto Alegre: Penso, 2015.

A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA PARA TODOS: PARA ALÉM DA ESTRUTURA FÍSICA, UM COMPROMISSO DE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS



BUILDING AN INCLUSIVE SCHOOL FOR ALL: BEYOND THE PHYSICAL STRUCTURE, A COMMITMENT OF CONCEPTS AND PRACTICES

ANA PAULA FERREIRA CALEGARI

Graduação em Pedagogia– Licenciatura pela faculdade UNICID Universidade Cidade de São Paulo ano de conclusão 2019; Especialista Pedagoga; Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil

RESUMO

Este artigo discute a construção de uma escola inclusiva que ultrapassa a dimensão estrutural e se fundamenta, sobretudo, nas concepções e práticas dos agentes escolares. A inclusão é compreendida como um princípio orientador que visa garantir o direito de todos à aprendizagem, respeitando as singularidades, ritmos, condições e histórias de cada estudante. A partir da literatura que embasa a temática, destaca-se que a educação inclusiva não se resume ao acesso físico ou à matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial; trata-se de uma transformação profunda no modo como a escola organiza seus espaços, tempos, relações e práticas pedagógicas. Nesse sentido, enfatiza-se a importância da formação docente, da escuta sensível, do trabalho colaborativo e da revisão contínua das concepções que orientam o fazer educativo. O estudo mostra que a construção de uma escola inclusiva depende de processos coletivos nos quais toda comunidade escola possa assumir papéis fundamentais. A inclusão é como um movimento ético e político que oportuniza a equidade, possibilitando a participação plena de todos os estudantes e contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de atuar no meio social. Além disso, argumenta-se que a escola inclusiva deve estar comprometida com a construção de ambientes que acolham a diversidade humana, garantindo condições para que cada criança aprenda e se desenvolva, sem discriminações ou barreiras. Conclui-se que a inclusão se concretiza quando a escola assume sua função social e pedagógica de forma ampla, comprometendo-

se com práticas equitativas, relações democráticas e com a valorização das diferenças como elemento enriquecedor dos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Diversidade; Formação Docente; Equidade.

ABSTRACT

This article discusses the construction of an inclusive school that goes beyond the structural dimension and is based, above all, on the conceptions and practices of school agents. Inclusion is understood as a guiding principle that aims to guarantee everyone's right to learning, respecting the singularities, rhythms, conditions, and histories of each student. Based on the literature that supports the theme, it is highlighted that inclusive education is not limited to physical access or the enrollment of students who are the target audience of Special Education; it is a profound transformation in the way the school organizes its spaces, times, relationships, and pedagogical practices. In this sense, the importance of teacher training, sensitive listening, collaborative work, and the continuous review of the conceptions that guide educational practice is emphasized. The study shows that the construction of an inclusive school depends on collective processes in which the entire school community can assume fundamental roles. Inclusion is an ethical and political movement that fosters equity, enabling the full participation of all students and contributing to the formation of autonomous, critical individuals capable of acting in society. Furthermore, it is argued that an inclusive school must be committed to building environments that embrace human diversity, guaranteeing conditions for each child to learn and develop without discrimination or barriers. It is concluded that inclusion is achieved when the school assumes its social and pedagogical function broadly, committing to equitable practices, democratic relationships, and the valuing of differences as an enriching element in the teaching and learning processes.

Keywords: Inclusive Education; Diversity; Teacher Training; Equity.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado, nas últimas décadas, como um princípio fundamental para a democratização do acesso e a garantia do direito à educação de qualidade para todos. No contexto brasileiro, especialmente após a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, observa-se um avanço significativo na formulação de dispositivos legais que asseguram a matrícula, permanência e participação de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular. No entanto, apesar dos importantes marcos normativos, ainda persiste um distanciamento considerável entre o que é garantido pela legislação e o que efetivamente ocorre nas práticas pedagógicas cotidianas. A simples presença da criança na escola

não é suficiente; a inclusão requer ações intencionais que promovam participação, aprendizagem e desenvolvimento.

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige, portanto, mais do que adaptações arquitetônicas e cumprimento formal de leis. Trata-se de um processo complexo que envolve a revisão de concepções, atitudes e práticas dos profissionais da educação. Isso implica reconhecer que a diversidade humana é constitutiva do ambiente escolar e que cada sujeito apresenta modos singulares de aprender, interagir e se expressar. A escola, nesse sentido, deve ser entendida como um espaço plural, no qual as diferenças não apenas coexistem, mas se tornam elementos fundamentais para a construção de uma cultura democrática, sensível e comprometida com a equidade. A inclusão, portanto, não se realiza apenas no âmbito estrutural, mas principalmente no plano relacional e pedagógico, onde as concepções dos agentes escolares desempenham papel determinante.

Nesse cenário, destaca-se a necessidade de compreender que a formação docente se constitui como eixo central para a efetivação de práticas inclusivas. Muitos educadores ainda manifestam insegurança, receio ou resistências diante da presença de alunos com trajetórias e necessidades diversas, especialmente quando sua formação inicial não abordou, de modo consistente, os princípios da educação inclusiva.

A gestão escolar, em especial, possui papel estratégico ao organizar tempos, espaços e recursos, promover cultura colaborativa e valorizar práticas pedagógicas que assegurem o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Uma gestão que reconhece a diversidade como princípio orientador da educação cria condições reais para o fortalecimento da inclusão, compreendendo-a como uma ação coletiva e não como responsabilidade isolada do professor de sala regular ou do atendimento educacional especializado.

Nesse contexto, pensar a escola inclusiva implica enfrentar barreiras atitudinais, que são muitas vezes mais rígidas do que as arquitetônicas. São barreiras relacionadas a concepções cristalizadas sobre normalidade, aprendizagem, desenvolvimento e comportamento. A inclusão requer a superação do paradigma tradicional, que muitas vezes entende a diferença como problema, incapacidade ou obstáculo, deslocando o foco para uma perspectiva que reconhece a diferença como condição humana e potencial educativo. A escola precisa assumir que não existe um aluno ideal e que a diversidade não é exceção, mas regra.

Assim, esta discussão sobre educação inclusiva se torna fundamental para compreender os desafios contemporâneos enfrentados pelas instituições escolares. A construção de uma escola inclusiva deve ser vista como um movimento permanente, que envolve transformação cultural, aprimoramento das práticas pedagógicas, superação de concepções excludentes e fortalecimento do compromisso ético com a justiça social. Para isso, é imprescindível compreender que a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve participação efetiva, aprendizagem significativa e valorização das singularidades.

O entendimento sobre a educação inclusiva implica na compreensão de que a escola esteja preparada, entretanto, para acolher a diversidade que hoje é tão notória dentro das unidades escolares. Bacelar (2021 p.9) explica que,

A função da escola não se limita a um determinado tipo de pessoa; ao contrário disso, sua função é abrangente a toda a diversidade que esteja em idade escolar e, no Brasil, isso é garantido por lei. Uma das principais características da escola é o acolhimento à diversidade; é ser inclusiva.

Apesar dessa compreensão, ainda observamos que muitas escolas atuam de forma limitada, orientando-se pela inclusão apenas no sentido normativo, muitas vezes para cumprir exigências legais, sem que isso se traduza em práticas pedagógicas significativas.

No entanto, ainda percebemos que muitas escolas ainda atuam sobre a inclusão conforme as concepções de normativas, muitas vezes apenas para cumprir o que é estabelecido por leis.

O Brasil tem avançado na elaboração de leis que garantem o acesso de todos à escola, como a Constituição Federal, a LDB, o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Política Nacional de Educação Especial. Contudo, permanece evidente uma distância significativa entre o que é prescrito nesses documentos e o que se concretiza na prática cotidiana das unidades escolares. Nesse sentido, Santos e Falcão (2020 p. 239) enfatizam que:

A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento e no respeito à diversidade humana, na produção de ações afirmativas que criem condições de construir uma sociedade mais igualitária e justa (SOARES; CARVALHO, 2012). Essa perspectiva reconhece a diversidade dos alunos, considerando seus limites, capacidades e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, sendo necessárias intervenções pedagógicas dos educadores e uma relação integradora entre escola, comunidade e família.

O distanciamento entre a legislação e a realidade escolar ocorre porque a inclusão não se materializa apenas por meio de leis ou através de adaptações estruturais. Para que seja efetiva, ela exige uma profunda mudança cultural por parte dos educadores. Tal mudança envolve formação continuada, reflexões sobre preconceitos internalizados, revisão das práticas pedagógicas e, principalmente, o reconhecimento de que cada criança aprende de maneira singular. Somente assim é possível avançar na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, equitativa e comprometida com todos.

Embora hoje já nos deparemos com construções de prédios escolares que pensam que as adaptações arquitetônicas sejam fundamentais para o acesso, sabemos que essas adaptações são insuficientes para garantir participação e aprendizagem, uma vez que pensamos em uma escola que tem elevador para que uma criança cadeirante possa circular pelos espaços da escola, no entanto o professor pense que para sua segurança o melhor é manter este estudante dentro da sala de aula. Educadores com pensamento de que a criança “não acompanha” ou que “não está pronta” não são inclusivos. É importante a compreensão de que a inclusão se constrói principalmente nas relações.

É evidente que a inclusão não se resume às construções arquitetônicas e à presença física da criança na escola, mas à construção de práticas pedagógicas que assegurem sua participação ativa e significativa nos processos de aprendizagem. Quando educadores sustentam concepções baseadas na incapacidade, no medo ou na ideia de que a criança “atrapalha” o andamento da turma, reforçam barreiras atitudinais que se sobrepõem a qualquer avanço estrutural ou legislativo. Assim, é importante entender que a cultura escolar se torna o principal indicador de uma escola verdadeiramente inclusiva ou da manutenção de um ambiente segregador. Bacelar (2021 p. 9) ainda esclarece que,

A escola aberta para a proposta de inclusão traz como característica ser aquela que acolhe os que outrora foram recusados na escola regular e segregados em espaços escolares exclusivos para sujeitos com determinadas características, quando eram agrupados de acordo com suas especificidades, em institutos ou escolas especiais.

Os autores nos levam a compreensão que reforça que a escola inclusiva não se estrutura pela lógica da separação, mas pela convivência entre diferentes modos de ser, aprender e participar. Uma escola que acolhe aqueles que historicamente foram excluídos tem como compromisso trabalhar a fim de promover uma ação ética e equitativa, reconhecendo que a diversidade humana compõe o cenário real da educação e deve orientar suas práticas. Nesse sentido, incluir não significa apenas receber estudantes com distintas características, mas é garantir que todos tenham condições reais de participação e aprendizagem, rompendo com modelos segregadores que ainda persistem de forma velada no cotidiano escolar.

Para que possamos avançar rumo a uma educação inclusiva ideal, é importante que os profissionais da educação revisitem suas concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. A escola precisa superar a ideia de que todos aprendam no mesmo ritmo e pelas mesmas vias e compreender que ensinar para a diversidade exige estratégias múltiplas, tempos diferenciados e metodologias flexíveis. Isso implica reconhecer que as necessidades educacionais especiais não são obstáculos, mas indicadores de que a escola deve inovar e reconfigurar suas práticas.

Nessa perspectiva, a formação continuada assume papel central. É ela que possibilita o aprimoramento das práticas docentes, a reflexão sobre preconceitos internalizados, o fortalecimento da autonomia profissional e a construção de intervenções pedagógicas mais sensíveis às singularidades

dos estudantes. Sem um investimento permanente na formação dos educadores, a inclusão permanece restrita ao discurso, sem efetividade nas ações cotidianas. Santos e Falcão (2020 p. 271) explicam que,

O professor, nesse contexto, deve ser um profissional qualificado para responder às novas configurações da realidade socioeducacional, e não mais um profissional engajado na tarefa restrita de transmitir conhecimentos, apoiado por todos os outros profissionais da instituição e dos sistemas de ensino, visto que o aluno não é responsabilidade somente dele.

Dessa forma, compreende-se que a atuação docente no contexto inclusivo não pode ser isolada ou desarticulada. A inclusão demanda uma ação coletiva, na qual toda a comunidade escolar se compromete com a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. A responsabilidade compartilhada entre professores, gestores, equipes de apoio, famílias e demais profissionais evidencia que a construção de uma escola inclusiva ultrapassa limites individuais, tornando-se um projeto político-pedagógico de toda a instituição.

Nesse cenário, a gestão escolar exerce papel fundamental ao promover condições reais para o desenvolvimento de práticas inclusivas: oferta de formação continuada, reorganização de tempos e espaços, criação de momentos de estudo coletivo, acompanhamento das práticas pedagógicas e fortalecimento de uma cultura que valorize a diferença. Quando a gestão reconhece que a inclusão é um princípio e não um protocolo, cria-se um ambiente institucional mais sensível, acolhedor e preparado para enfrentar os desafios que emergem no cotidiano. Como é explicado por Haddad (2019 p. 415)

Gestão da educação significa ser responsável por garantir a qualidade de uma “mediação no seio da prática social global” (Saviani, 1980, p. 120), os princípios da educação devem ser cumpridos, onde deve ser comprometida com a sabedoria de viver junto respeitando as diferenças, considerando a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida.

Dessa forma, compreende-se que a gestão escolar é o elo estruturante para a consolidação de uma cultura inclusiva e através das decisões políticas, pedagógicas e organizacionais que a gestão dê condições para que o trabalho docente se fortaleça e para que o ambiente escolar se torne verdadeiramente acessível e equitativo. Assim, a inclusão deixa de ser compreendida como um conjunto de ações isoladas e passa a constituir um princípio norteador das práticas escolares, abrangendo desde a organização dos espaços até o modo como as relações são estabelecidas entre os membros da comunidade escolar.

Além disso, cabe ressaltar que a construção de uma escola inclusiva requer o comprometimento de todos os agentes escolares, uma vez que a inclusão é um processo coletivo e contínuo e que exige corresponsabilidade. Professores, gestores, coordenadores pedagógicos, funcionários, estudantes e

famílias constituem uma rede de apoio indispensável para que o ambiente escolar se torne um lugar onde cada sujeito seja reconhecido em sua singularidade e potencialidade.

Nessa perspectiva, o trabalho colaborativo emerge como uma das principais estratégias para o fortalecimento da inclusão. A troca de saberes entre docentes, o diálogo constante com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a participação ativa das famílias e a construção conjunta de práticas pedagógicas que favorecem a superação de barreiras atitudinais e metodológicas que dificultam a participação de muitos estudantes. Dessa forma, a escola deve ampliar sua capacidade de acolher e educar, tornando-se um espaço onde a diversidade é vivenciada de maneira ética, reflexiva e afirmativa.

No entanto, é primordial entender que a consolidação de uma cultura inclusiva também requer que a escola se reconheça como um espaço em permanente construção. Esse reconhecimento implica assumir que ainda existem desafios a serem superados: preconceitos naturalizados, práticas pedagógicas cristalizadas, ausência de recursos materiais ou humanos, inseguranças profissionais e limitações formativas. Encarar tais desafios de maneira crítica e coletiva é o primeiro passo para que a escola se reinvente e avance em direção a uma educação que realmente contemple todos.

Assim, a inclusão escolar passa a ser entendida não apenas como um direito legal, mas como um compromisso ético que convoca a comunidade educativa a repensar concepções, transformar práticas e fortalecer vínculos. A escola que se propõe a ser inclusiva precisa, acima de tudo, reconhecer que sua função social está ligada à promoção da equidade, da justiça e do respeito à dignidade humana. Somente por meio desse movimento pode-se caminhar para uma educação que seja, de fato, construída com, para e por todos. Bacelar (2021 p.12) explica que,

O objetivo da educação escolar é, invariavelmente, promover a aquisição de conhecimento, desenvolvendo a autonomia do aluno e sua capacidade de apreender determinados conteúdos pedagógicos e culturais capazes de torná-lo um cidadão culto, responsável e autônomo.

Diante dessas reflexões, compreende-se que a construção de uma escola inclusiva exige muito mais do que adaptações físicas, documentos legais ou práticas isoladas. Trata-se de um compromisso ético e político com a formação humana, que convoca todos os profissionais da educação para uma atuação sensível, colaborativa e fundamentada no respeito à diversidade. Ao reconhecer que cada estudante aprende de maneira singular, a escola amplia sua responsabilidade para além da transmissão de conteúdos, assumindo o papel de se promover autonomia, participação e desenvolvimento integral.

Assim, a inclusão deixa de ser uma ação pontual voltada apenas ao público da Educação Especial e passa a constituir o próprio alicerce da educação escolar. Formar cidadãos críticos, responsáveis e autônomos, como defendem Bacelar, Dórea, Silva e Cardoso, exige que a instituição garanta o acesso ao conhecimento, mas também que assegure condições equitativas de aprendizagem e convivência. Isso implica enfrentar preconceitos arraigados, rever concepções pedagógicas tradicionais e fortalecer práticas pautadas no reconhecimento das diferenças como valor educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva representa um dos maiores desafios contemporâneos das instituições escolares, especialmente no que diz respeito à superação das barreiras que ultrapassam o campo estrutural e adentram o domínio das concepções pedagógicas e culturais. Embora o Brasil disponha de um conjunto robusto de marcos legais que garantem o direito de todos à educação, a efetivação desses princípios no cotidiano escolar ainda se mostra desigual e limitada, revelando que a inclusão não se consolida apenas por meio de normativas, mas exige práticas intencionais, relações humanizadas e compromisso ético dos profissionais da educação.

Ao longo da reflexão desenvolvida, evidencia-se que a escola precisa assumir a diversidade humana como elemento constitutivo de seu contexto e como princípio orientador de sua ação pedagógica. Isso significa compreender que cada estudante possui modos próprios de aprender, interagir e se expressar, e que cabe ao educador promover estratégias, tempos e metodologias capazes de atender a essas singularidades. A presença das diferenças na escola não deve ser vista como um obstáculo, mas como oportunidade de ampliar a compreensão sobre a complexidade do desenvolvimento humano e enriquecer o processo educativo.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores segue como algo indispensável, que possibilita ao educador rever suas crenças, além de rever seus preconceitos internalizados e da construção de práticas mais sensíveis e responsivas às necessidades dos estudantes. A insegurança e as resistências que ainda perpassam o cotidiano escolar não se dissipam sem investimento consistente em formação, diálogo e colaboração entre os diferentes profissionais da instituição.

Do mesmo modo, a gestão escolar desempenha papel estratégico ao criar condições estruturais, organizacionais e culturais que favoreçam o desenvolvimento de práticas inclusivas. Uma escola comprometida com a inclusão é aquela em que gestores, professores, famílias, equipes de apoio e demais profissionais se responsabilizam de maneira coletiva pelo processo de aprendizagem dos estudantes. Assim, a inclusão deixa de ser uma ação isolada para se tornar parte do projeto político-pedagógico.

Portanto, construir mecanismos para a construção de uma escola inclusiva requer um movimento contínuo de transformação cultural, pedagógica e relacional. Faz com que educadores compreendam que as barreiras mais difíceis de superar não são as arquitetônicas, mas as que se encontram nas atitudes e nas concepções que moldaram a educação. Reconhecer que a diversidade é fundamento e não exceção, e que aproxima de seu verdadeiro propósito que é promover o desenvolvimento integral, a autonomia e a participação de todos os estudantes, contribuindo para uma sociedade mais justa, humana e igualitária. Esse é o compromisso ético que sustenta a educação inclusiva e que deve orientar as práticas educativas no presente e no futuro.

REFERÊNCIAS

Bacelar Lima da Cunha, Cristiane ; Sá Carvalho Dórea , Dione; Maria Antonino da Silva , Edileide ; Aparecida Carvalho Cardoso , Elisângela . EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA INCLUSIVA:: COMO FAZER? UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (para hoje e para o período pós pandemia) (Portuguese Edition). Edição do Kindle.

Ehlke Ozorio Haddad, Monaliza. Inclusão Escolar: Desafios e Superações: Inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais na perspectiva de pais e professores em Portugal e no Brasil (Portuguese Edition) . Reino Editorial Ltda.. Edição do Kindle.

Santos, Geandra Claudia Silva; Falcão, Giovana Maria Belém. Educação Especial Inclusiva e Formação de Professores: contribuições Teóricas e Práticas (Portuguese Edition) . Editora Appris. Edição do Kindle.

O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

VISUAL ARTS EDUCATION IN BASIC EDUCATION



ANA PAULA LUZ

Professora na rede pública de São Paulo.

RESUMO

A arte, ao explorar diversas linguagens visuais e contextos culturais, permite estabelecer conexões com a diversidade e impulsiona a formação da identidade. Esta experiência estética aumenta a autoconfiança, incentiva a apreciação das diferenças e aprimora competências essenciais para a convivência social. No entanto, o ensino de arte se depara com obstáculos consideráveis nas escolas, tais como a valorização curricular insuficiente, a falta de recursos materiais e a ausência de formação contínua para os docentes. Frequentemente considerada uma matéria secundária, a arte é frequentemente resumida a atividades de lazer, o que prejudica seu potencial pedagógico. É crucial investir em políticas públicas que reconheçam a arte como um elemento essencial no processo de educação para superar esses desafios. A capacitação dos docentes, aliada à incorporação de tecnologias e abordagens contemporâneas, pode tornar o ensino mais dinâmico e significativo. Portanto, assegurar o acesso à arte nas escolas é fomentar uma educação mais abrangente, que incentiva a criatividade, expande perspectivas e reconhece a sensibilidade como um meio legítimo de adquirir conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Arte Visual; Educação Básica; Cultura; Expressão Criativa; Formação de Professores.

ABSTRACT

Art, by exploring diverse visual languages and cultural contexts, allows for connections with diversity and fosters identity formation. This aesthetic experience increases self-confidence, encourages appreciation of differences, and enhances essential skills for social interaction. However, art education faces considerable obstacles in schools, such as insufficient curricular emphasis, lack of material resources, and the absence of continuous training for teachers. Often considered a secondary subject, art is frequently reduced to leisure activities, which hinders its pedagogical potential. It is crucial to invest in public policies that recognize art as an essential element in the education process to overcome these challenges. Teacher training, combined with the incorporation of technologies and contemporary approaches, can make teaching more dynamic and meaningful. Therefore, ensuring access to art in schools fosters a more comprehensive education that encourages creativity, expands perspectives, and recognizes sensitivity as a legitimate means of acquiring knowledge.

KEYWORDS: Education; Visual Art; Basic Education; Culture; Creative Expression; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

O ensino de Artes Visuais na educação básica desempenha um papel essencial na formação integral dos alunos, promovendo o desenvolvimento da criatividade, da expressão pessoal e do senso crítico. Através do contato com diferentes formas de arte, os estudantes ampliam sua percepção estética, aprendem a interpretar e produzir imagens e se conectam com diferentes culturas e contextos históricos. Além disso, a disciplina contribui para o aprimoramento de habilidades cognitivas, motoras e emocionais, proporcionando uma aprendizagem mais sensível e significativa.

No entanto, apesar de sua importância, o ensino de Artes Visuais enfrenta desafios, como a falta de valorização dentro do currículo escolar, a escassez de recursos e a necessidade de formação contínua dos professores. Muitas vezes, a disciplina é vista como secundária em relação às demais áreas do conhecimento, sendo reduzida a atividades recreativas em vez de explorada em sua totalidade como ferramenta de aprendizado e desenvolvimento humano.

Diante desse cenário, este trabalho busca analisar a relevância do ensino de Artes Visuais na educação básica, discutindo seus benefícios, desafios e possibilidades de aprimoramento. A pesquisa pretende demonstrar como a arte pode ser um meio eficaz para estimular a criatividade e o pensamento crítico dos alunos, além de explorar estratégias pedagógicas que favoreçam um ensino mais dinâmico e acessível. Assim, pretende-se reforçar a importância da arte como elemento essencial na construção de uma educação mais completa e enriquecedora.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTE VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na educação básica, o ensino de Artes Visuais ultrapassa a mera transmissão de técnicas e estilos artísticos. Ele é um instrumento crucial para o crescimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, possibilitando a expressão de suas ideias, emoções e percepções acerca do mundo que os rodeia. Desde os primeiros anos de estudo, a arte se estabelece como uma ferramenta essencial de comunicação para crianças e jovens, auxiliando-os a entender e interpretar variados contextos históricos e culturais. O contato com a arte permite não só apreciar a estética, mas também experimentar e criar, incentivando a imaginação e a habilidade de inovação, competências essenciais para a vida pessoal e profissional.

A arte na escola ajuda a consolidar a identidade e a autoestima dos estudantes, pois os encoraja a expressar-se livremente através do desenho, pintura, escultura, fotografia e outras formas de expressão visual. Esta liberdade criativa possibilita que cada aluno construa seu próprio acervo artístico, reconhecendo a relevância da variedade de perspectivas e interpretações. Ademais, a arte possui a capacidade de ligar os estudantes a diversas culturas e períodos históricos, oferecendo uma perspectiva mais abrangente e diversificada da sociedade. Ao analisar artistas de várias proveniências, estilos e épocas, os alunos compreendem como a arte espelha e impacta os valores, as convicções e os eventos históricos.

Contudo, apesar de sua indiscutível importância, o ensino de Artes Visuais ainda se depara com vários obstáculos na educação básica. A desvalorização da disciplina no currículo escolar é um dos maiores desafios, já que muitas instituições de ensino ainda dão prioridade a áreas como Matemática e Português, deixando a arte em segundo plano. Esta perspectiva errônea limita as chances dos estudantes de aprimorarem completamente suas capacidades criativas e expressivas. Um desafio comum é a falta de recursos e infraestrutura apropriada para as aulas de arte, restringindo as oportunidades de experimentação e prática dos alunos. Sem acesso a diversos materiais, tais como tintas, pincéis, argila e aparelhos audiovisuais, o aprendizado da matéria se torna limitado e sem estímulo.

A capacitação dos docentes também desempenha um papel crucial na qualidade do ensino de Artes Visuais. Numerosos professores enfrentam obstáculos devido à falta de acesso a programas de formação contínua que os capacitem para investigar novas metodologias e estratégias de ensino. A instrução artística não deve se limitar à repetição de métodos tradicionais, mas sim incluir novas mídias, tecnologias e estratégias inovadoras que tornem as aulas mais interativas e cativantes. O uso de ferramentas digitais, tais como aplicativos de desenho, programas de edição de imagem e plataformas interativas, pode aprimorar a vivência dos estudantes, conectando a arte às linguagens contemporâneas com as quais estão mais habituados.

Portanto, é essencial que educadores, gestores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas se empenhem na defesa do ensino de Artes Visuais na educação básica. A arte não se limita a instruir e informar, ela também transforma, inspira e expande fronteiras. O seu papel ultrapassa o aprendizado técnico, afetando a forma como as pessoas veem o mundo, interagem com os demais e comunicam suas ideias.

Ao assegurar a presença ativa e apreciada da arte no contexto escolar, estamos fomentando uma educação mais abrangente, que valoriza e intensifica as diversas formas de expressão e pensamento. Não devemos considerar o ensino de Artes Visuais como um privilégio ou uma atividade extra, mas como um direito básico de todos os alunos, já que é por meio da arte que a imaginação, a criatividade e a sensibilidade humana se expressam de maneira mais profunda e genuína.

A ERA DIGITAL E O ENSINO

Com o avanço da tecnologia surgem novos desafios dentro da educação, mas em contrapartida também temos acesso a novas possibilidades para ensinar. Ao olharmos para o ensino de Artes Visuais durante essa nova era digital que estamos inseridos, precisamos ter como certo que é o momento em que a informação e a comunicação também são quase transmitidas de forma instantânea e essa agilidade moderna influencia todos os processos da nossa sociedade como os relacionamentos entre os seres humanos, o trabalho e consequentemente as artes e a forma que os artistas se expressam. E toda essa dinâmica alterou significativamente a forma que os professores ensinam, e os alunos aprendem.

Com essa evolução surgiram as Tecnologias da Informação e Comunicação, conhecidas como TIC, que são um conjunto de recursos e ferramentas tecnológicas, que tem como objetivo facilitar o acesso à informação. O que também facilitou e impulsionou a educação, proporcionando para os estudantes mais ferramentas de pesquisa e conhecimento, de acordo com TEIXEIRA e BRANDÃO:

A Internet possibilita a cada usuário, entre outras funções, selecionar, receber, tratar e enviar qualquer tipo de informação através de ambientes propícios e extremamente favoráveis à circulação dessas em uma dimensão inédita, constituindo o que CASTELLS (1999, p. 369) chama de “espinha dorsal da comunicação global mediada por computadores”. Esse potencial da Internet é um dos principais fatores que têm alterado significativamente as relações entre educadores e educandos. (TEIXEIRA e BRANDÃO, 2003, p. 4)

As TICs nos entregam muita liberdade, trazendo a opção para os alunos poderem estudar a distância, de acordo com Moran:

“Modificar mais facilmente a forma de ensinar e aprender tanto nos cursos presenciais como nos cursos à distância” (MORAN, 2000, p. 44)

Claro que para que todos esses benefícios se concluam é necessário a presença do professor em todas essas etapas, para que o ensino a distância seja tão eficaz quanto o presencial é necessário que o professor esteja capacitado e familiarizado com esse ambiente digital para que possa desenvolver suas aulas da mesma forma que exerce no presencial, e para que o professor tenha essa disponibilidade é necessário que exista um plano bem traçado para que ele não seja prejudicado nem sobrecarregado. E essa preocupação com a capacitação dos professores também acaba sendo impactada pelas tecnologias, pois será alterada de acordo com o passar do tempo, afinal assim como o ensinar sofre

alterações o aprender também sofre. As faculdades e cursos que tem como foco a formação dos professores precisam acompanhar as inovações e se adequarem ao momento vivido por todos.

O mundo atual caracteriza-se por uma visualidade em quantidades inigualáveis da história, criando um universo de exposição múltipla para os seres humanos, o que gera a necessidade de uma Educação para saber distinguir sentimentos, sensações, ideias e qualidades... Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade e seus conceitos e se posicione criticamente. (BRASIL, 1997, p.61).

A arte visual tem um papel fundamental na formação do ser humano, afinal, um cidadão que sabe se expressar por meio da arte, também sabe identificar e respeitar todas as expressões de arte existentes, e esse olhar e aceitação são de muita importância para a formação cultural e sua expansão. E mesmo com todas essas evoluções já citadas anteriormente a arte não perdeu o seu papel estético na sociedade assim como o seu pilar educacional. Nesse quesito, a tecnologia chega como uma aliada na propagação da arte, fazendo com que ela chegue a lugares que anteriormente não chegaria. Segundo, Alice Fátima Martins:

No âmbito das artes, em particular das artes visuais, os recursos da informática, bem como a natureza múltipla de relações, interação e dinamicidade da rede mundial de computadores, têm apresentado possibilidades e desafios instigantes a toda uma geração de artistas cujas propostas estéticas e conceituais têm buscado aprofundar os diálogos com as novas tecnologias". (...) museus e outras instituições culturais vêm, gradativamente, organizando seus portais e páginas eletrônicas, em que disponibilizam informações institucionais, reproduções digitalizadas de seus acervos, dados sobre artistas e suas obras, textos críticos, históricos, dentre outros. Finalmente, não podem ser excluídas as realizações do cinema, em verdadeiros parques industriais de mercadoria cultural destinada aos públicos de todo o planeta, cujas estéticas reverberam e antecipam as possibilidades de utilização das tecnologias de ponta na produção de imagens, e do audiovisual. (MARTINS, 2007, p. 627-628).

Todas essas ferramentas que a modernidade nos proporciona são benéficas e muito importante para nós auxiliares em nosso desenvolvimento, mas não podemos anular a importância do investimento das instituições de ensino em pesquisas para sempre trazer para os seus professores as melhores TICs para auxiliar em suas aulas. Assim como a importância da disponibilidade dos professores para sempre se reciclarem a aprenderem a utilizar e aplicar essa tecnologia dentro da sala de aula, tornando suas aulas mais inclusivas e interessantes.

Um professor atualizado, inserido em sua época, sabe que utilizar as ferramentas adequadas para o desenvolvimento dos seus alunos é um elemento que se tornará seu maior aliado na formação dos mesmos, afinal, hoje em dia, os alunos quando ingressam nas escolas, em sua grande maioria das vezes já tem uma grande noção a respeito da tecnologia e consequentemente já conhecem diversas formas de expressão, sendo assim, poder integrar todos os seus conhecimentos com aquilo que o professor quer ministrar é uma ótima ferramenta educacional.

Ampliar a qualidade do ensino de artes visuais através da tecnologia é totalmente possível, desde que exista um planejamento muito crítico, interativo e consciente por parte da equipe pedagógica da escola.

A importância da utilização da tecnologia computacional na área educacional é indiscutível e necessária, seja no sentido pedagógico, seja no sentido social. Não cabe mais à escola preparar o aluno apenas nas habilidades de linguística e lógica-matemática, apresentar o conhecimento dividido em partes, fazer do professoro grande detentor de todo o conhecimento e valorizar apenas a memorização. Hoje, com o novo conceito de inteligência, em que podemos desenvolver as pessoas em suas diversas habilidades, o computador aparece num momento bastante oportuno, inclusive para facilitar o desenvolvimento dessas habilidades –lógica-matemática, linguística, interpessoal, intrapessoal, espacial, musical, corpo-cenestésica, naturista e pictórica. (TAJRA, 2000, p. 59)

A informática configura-se como uma valiosa ferramenta pedagógica quando aplicada de maneira planejada e adequada por professores e estudantes. Dessa forma, destaca-se a relevância de estabelecer objetivos claros que integrem a construção do projeto pedagógico da instituição escolar, considerando sua importância, bem como os interesses e as necessidades do contexto local. Assim, a incorporação e a integração dos recursos tecnológicos ao processo de ensino e aprendizagem podem ocorrer de maneira positiva e eficiente.

A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO POR MEIO DAS ARTES.

Mais uma vez, quando mencionamos o assunto sobre desenvolvimento, educação e formação, precisamos exaltar, novamente, a importância que o professor tem dentro do ambiente escolar:

Mas o que o professor tem a ver com tudo isto? Tem a ver por que pensar na relação criatividade/sociedade/educação é pensar na escola e nas práticas pedagógicas que concebem o processo criativo com um formato individual e descontextualizado, desconsiderando as construções de um sujeito sócio-histórico. Em sala de aula, observa-se muitas vezes a ausência de um clima que propicie o desenvolvimento criativo e as pessoalidades do grupo (KEHRWALD, 2002, p. 08).

Sem o professor não existe organização dentro das aulas, ele é o responsável por direcionar e conduzir os assuntos das aulas de artes e mostrar para os estudantes a importância que esse conteúdo tem na construção do pensamento crítico.

Educar é uma tarefa que não possui sujeito e objeto, de acordo com Paulo Freire. Para ele, "quem forma se forma e reforma o formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (ESPÓSITO, 2006, p. 21 e 32).

A construção do pensamento crítico demanda tempo e empenho, não é algo que surge de uma hora para a outra. O aluno precisa passar por uma série de situações, ser apresentado a diversos cenários e estar disposto a aprender e ouvir tudo o que está sendo apresentado para ele, e nesse momento a

metodologia e didática são muito importantes para que o aluno se sinta motivado a aprender. Quando o professor está capacitado para desenvolver esse pensamento crítico no aluno, essa construção se inicia a partir do momento em que existe a troca de experiências entre ele e os alunos.

Por isso é importante que o professor de Arte seja uma pessoa envolvida com a arte, que seja um mediador e que estimule nos alunos e com os alunos - experiências de criação, de reflexão e de conhecimento em Arte. Pensando dessa perspectiva, o professor artista é quem melhor reúne essas condições uma vez que o trabalho em ateliê, o envolvimento na criação de uma obra de arte, os procedimentos na manipulação de materiais, os erros cometidos e refazimentos de trabalhos, além da própria imprevisibilidade da criação artística, são movimentos do trabalho do artista que potencializam ideias e contribuem fundamentalmente na condução de experiências no ensino-aprendizagem (PIMENTEL e FRONER, 2008, p. 02)

Quando o aluno aprende por meio das experiências que o seu professor teve, ele passa a desenvolver sua reflexão, ponto muito importante de quem está construindo seu pensamento crítico, pois ele passa a analisar as situações e ações das outras pessoas ao seu redor.

Ao aprender um novo conceito e poder colocar esse novo conceito em sua vivência, acelera o aprendizado, e o torna mais eficaz. O aluno se sente desafiado a buscar mais informações sobre o fato, a pesquisar e estar dentro do assunto vivido.

A construção do pensamento crítico constitui uma habilidade dinâmica, que se desenvolve e se renova continuamente a cada nova experiência vivenciada pelos alunos em sala de aula e à medida em que os alunos entram em contato com diferentes informações e experiências. Nesse contexto, as Artes Visuais assumem um papel fundamental no processo formativo, pois estimulam a reflexão, a sensibilidade, a criatividade e a interpretação da realidade.

Os instrumentos e recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem — tais como a atuação do professor, as experiências vivenciadas, os métodos e metodologias adotados, os materiais didáticos, o ambiente educativo e as influências socioculturais nas quais o sujeito está inserido — atuam como mediadores essenciais para o desenvolvimento dessa consciência crítica. Dessa forma, o ensino das Artes Visuais contribui de maneira significativa para a formação integral do educando, favorecendo uma postura crítica, reflexiva e participativa diante do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instrução em Artes Visuais na educação básica tem um papel crucial na formação completa dos estudantes, auxiliando no aprimoramento da criatividade, expressão individual, sensibilidade estética e raciocínio crítico. A arte, além de ser um instrumento eficaz para a comunicação e a compreensão do mundo, incentiva a independência, a exploração e a apreciação da diversidade cultural. Contudo, mesmo com sua relevância, a matéria ainda lida com obstáculos como a desvalorização no programa escolar, a

falta de recursos e materiais, a infraestrutura insuficiente e a demanda por formação contínua dos docentes. Para que a educação em Artes Visuais seja eficaz e relevante, é crucial um maior investimento em políticas públicas que incentivem a matéria nas escolas, assegurando acesso a recursos, instalações apropriadas e formação dos professores. Ademais, a implementação de métodos inovadores, a aplicação de tecnologias digitais e a conexão com outros campos do saber podem tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e cativante. O uso de diversas linguagens artísticas e a interdisciplinaridade possibilitam que os estudantes vejam a arte como um componente do seu dia a dia e de sua identidade cultural, favorecendo um aprendizado mais profundo e contextualizado.

A apreciação do ensino de Artes Visuais também requer a sensibilização da sociedade acerca de sua relevância na construção de cidadãos mais sensíveis, críticos e criativos. A arte não deve ser considerada apenas uma matéria extra, mas como um direito básico dos alunos, crucial para o seu crescimento cognitivo, emocional e social. Assim, assegurar um ensino de alta qualidade neste campo é uma responsabilidade que deve ser dividida entre professores, administradores, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais.

Motivar os professores a se capacitarem sempre também é uma peça fundamental dentro do ensino de artes visuais, afinal, são eles os responsáveis por apresentar para os alunos sobre todas essas formas de expressões que existem dentro da arte. A partir do momento que eles se sentem motivados e desafiados a estarem caminhando junto com os seus alunos, todos saem beneficiados, principalmente os alunos que terão em seu desenvolvimento aulas cheias de conteúdo e interativas com ferramentas tecnológicas e que irão auxiliá-los e participar cada vez mais da sua vida e evolução.

O uso dos recursos tecnológicos, enquanto instrumentos mediadores do processo educativo, ultrapassou sua função tradicional ao se consolidar como um meio facilitador da expressão criativa dos estudantes. Essa ampliação de seu papel possibilitou a ressignificação e a valorização de suas potencialidades pedagógicas, contribuindo de forma significativa para a redefinição do ensino de Arte no contexto escolar. Ao assumirem uma postura ativa como sujeitos construtores do próprio conhecimento, os alunos passaram a explorar novas linguagens, formas de criação e de comunicação, promovendo aprendizagens mais significativas, críticas e contextualizadas. Dessa forma, evidencia-se que a integração consciente e planejada das tecnologias no ensino de Arte fortalece o desenvolvimento da autonomia, da sensibilidade estética e do pensamento criativo, reafirmando a relevância dessa área do conhecimento na formação integral dos educandos

A evolução da educação artística requer um esforço conjunto para vencer os obstáculos atuais e expandir as oportunidades de expressão e criação no contexto escolar. Apenas dessa maneira podemos educar pessoas mais aptas a interpretar e modificar o mundo através da arte, entendendo sua relevância como ferramenta de comunicação, cultura e identidade.

REFERÊNCIAS

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília, DF, MEC/SEF, 1997

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

CUNHA, Fernanda Pereira da. **Metodologias para o Ensino de Artes Visuais: Teoria e Prática na Educação Básica**. São Paulo: Cortez, 2019.

ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. **Construindo o Conhecimento da Criança Adulto: Uma Perspectiva Interdisciplinar?** São Paulo: Martinari, 2006

FERNANDES, Ricardo. **Artes Visuais e Educação: Reflexões sobre a Prática Pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

FUSARI, Maria F.; FERRAZ, Maria H. **Metodologia do Ensino de Arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Educação e Cultura Visual**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KEHRWALD, Isabel Petry. **Processo criativo e sua função social**. In: Revista da Fundarte. Montenegro, v.2, n.4, jul. / dez. 2002.

MARTINS, Mirian Celeste. **Ensino de Arte: Conversas com Quem Gosta de Ensinar**. São Paulo: FTD, 2006.

MARTINS, Alice Fátima. **Novas Tecnologias E O Ensino De Artes Visuais: algumas considerações**. 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas. Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. Florianópolis, 2007, p. 627-628.

MORAN, Manoel José. **Ensino e aprendizagem Inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In NOVAS TECNOLOGIAS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA. Papirus. São Paulo, 2000, p.29.

PIMENTEL, FRONER, Yacy-Ara. **Pesquisa em/sobre ensino de Artes Visuais**. Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

SANTOS, Lílian. ***Arte na Escola: Práticas Pedagógicas e Processos Criativos***. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: novas ferramentas tecnológicas na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Erica, 2000.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro. BRANDÃO , Edemilson Jorge Ramos. **Internet e Democratização do Conhecimento: repensando o processo de exclusão social**. Artigo Universidade de Passo Fundo, 2003

ADINKRA: SABERES E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRICANA NO CONTEXTO ESCOLAR



ADINKRA: KNOWLEDGE AND THE VALORIZATION OF AFRICAN CULTURE IN THE SCHOOL CONTEXT

ANDRÉA DAS DORES LEOCADIO MUCHERONI

Graduação em Comunicação Social, pela (2000), graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Universidade Unijales (2016); Especialista Artes Visuais pela Faculdade Campos Salles (2022), Especialista em Relações étnico Raciais pela Faculdade Campos Salles (2023); Docente de Educação Infantil na prefeitura do Município de São Paulo e docente na disciplina de Artes para Fundamental e Médio no Governo do Estado de São Paulo.

RESUMO

Os Adinkra, originários das nações Akan do continente africano, são símbolos que comunicam, tanto de forma visual quanto simbólica, valores sociais, éticos, filosóficos e culturais que são transmitidos ao longo das gerações. No contexto escolar, o estudo dos símbolos Adinkra nas escolas enriquece a cultura africana e contribui para uma educação plural, crítica e antirracista, como estabelece a Lei nº 10.639/2003. A presença desses saberes na escola possibilita uma interdisciplinaridade, permitindo um diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e provocações acerca da identidade, da diversidade cultural, da ancestralidade e do respeito às diferenças ao promover reflexões sobre identidade, diversidade cultural, ancestralidade e respeito às diferenças. Além disso, as práticas pedagógicas com os símbolos Adinkra estimulam o pensamento crítico, a leitura de múltiplas linguagens e o reconhecimento de saberes historicamente esquecidos, proporcionando a valorização da cultura africana no currículo escolar.

Palavras-chave: Adinkra; Arte Africana; Educação Antirracista; Educação multicultural; Identidade cultural.

ABSTRACT

Adinkra symbols, originating from the Akan nations of the African continent, communicate social, ethical, philosophical, and cultural values, both visually and symbolically, which are transmitted across

generations. In the school context, the study of Adinkra symbols enriches African culture and contributes to a pluralistic, critical, and anti-racist education, as established by Law No. 10.639/2003. The presence of this knowledge in schools enables interdisciplinarity, allowing for dialogue between different areas of knowledge and prompting reflection on identity, cultural diversity, ancestry, and respect for differences. Furthermore, pedagogical practices with Adinkra symbols stimulate critical thinking, the reading of multiple languages, and the recognition of historically forgotten knowledge, thus promoting the appreciation of African culture in the school curriculum.

Keywords: Adinkra; African Art; Anti-racist Education; Multicultural Education; Cultural Identity.

INTRODUÇÃO

A presença da cultura africana no currículo escolar brasileiro ainda enfrenta muitos desafios, apesar dos avanços conquistados nas últimas décadas. Por muito tempo, os saberes africanos foram silenciados ou tratados de maneira rasa, alimentando estereótipos e desvalorizando a população negra. É imprescindível, então, buscar práticas educativas que reconheçam a diversidade cultural e que fomentem uma educação que valorize o respeito às diferenças e a igualdade racial.

Os símbolos Adinkra, que se originaram entre os povos Akan da África, são poderosas expressões culturais que representam a história, os valores, a filosofia e a estrutura social dos Akan. Quando integrados ao ambiente escolar, os Adinkra possibilitam reflexões acerca da identidade, ancestralidade e pertencimento, ao mesmo tempo que ampliam as oportunidades de diálogo entre diversas áreas do conhecimento. Mais do que imagens, esses símbolos são conhecimentos acumulados em comunidade e repassados de geração em geração.

Dessa forma, esse artigo tem como objetivo refletir sobre a importância dos símbolos Adinkra como saberes que contribuem para a valorização da cultura africana no contexto escolar. Ao discutir sua inserção no currículo, busca-se evidenciar como o trabalho com os Adinkra pode fortalecer práticas educativas mais inclusivas, críticas e antirracistas, colaborando para a formação integral dos estudantes e para a construção de uma educação plural e socialmente comprometida.

A abordagem dos símbolos Adinkra no ambiente escolar dialoga com as diretrizes da Lei nº 10.639/2003, que determina o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica. Ao trazer esses saberes para o dia a dia escolar, os docentes podem criar experiências que reconheçam e valorizem as múltiplas maneiras de aprender e de gerar conhecimento, superando uma perspectiva única e eurocêntrica sobre a história. Essa abordagem promove o reconhecimento da contribuição dos povos africanos para a humanidade e incentiva o respeito à diversidade cultural, reforçando a função da escola como um ambiente de formação cidadã e de luta contra as desigualdades raciais.

CULTURA AFRICANA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

A cultura africana foi e ainda é fundamental na formação da sociedade brasileira, impactando a linguagem, a religião, as artes, a vida social e científica. Contudo, ao longo da história, esses saberes foram silenciados ou apresentados de maneira estereotipada no contexto escolar. De acordo com Munanga (2005), o currículo escolar do Brasil foi elaborado a partir de uma visão eurocêntrica, que ignora ou menospreza os conhecimentos africanos e afro-brasileiros.

Nesse sentido, a escola deve abandonar práticas pedagógicas que excluem e deve promover o reconhecimento da diversidade cultural. Segundo Gomes (2003), abordar a diversidade cultural no ambiente escolar é essencialmente reconhecer todos os grupos sociais como criadores de conhecimento e história, o que ajuda a formar identidades positivas, sobretudo entre os alunos negros. De acordo com Munanga (2005), “O racismo no Brasil se manifesta, sobretudo, pela negação da identidade, da história e da cultura do negro” (MUNANGA, 2005, p. 15). Essa declaração, demonstra que o racismo no Brasil não se resume a atos abertos de discriminação, mas se manifesta, sobretudo, pela desvalorização e invisibilização da identidade, da história e da cultura negra. Essa negação perpetua as desigualdades sociais e educacionais ao reforçar estereótipos e silenciar as vozes dos povos negros na construção da sociedade brasileira. Para combater esse tipo de racismo no ambiente escolar, é necessário implementar práticas pedagógicas que valorizem a cultura afro-brasileira e africana, além de promover o reconhecimento da ancestralidade, da identidade e do protagonismo negro como elementos essenciais da história do Brasil.

A implementação da Lei nº 10.639/03 reforça a necessidade de ações pedagógicas que valorizem a história e a cultura africana de forma transversal, não restrita a datas comemorativas. Conforme aponta Nilma Lino Gomes, “trabalhar a diversidade cultural na escola significa reconhecer os diferentes grupos sociais como sujeitos históricos e produtores de conhecimento” (GOMES, 2003, p. 75).

De acordo com Munanga (2005), a contribuição africana para a formação do Brasil foi estrutural, embora frequentemente tenha sido tornada invisível ou desvalorizada na história oficial, que é eurocêntrica.

A cultura africana tem um papel central na constituição histórica, social e cultural do Brasil, fruto da diáspora africana forçada pela escravidão. Milhões de africanos que foram trazidos para cá aportaram seus conhecimentos, valores, crenças, idiomas, modos de organização social e manifestações artísticas, que foram reinterpretadas no contexto brasileiro.

As influências africanas estão presentes em muitos aspectos da cultura brasileira: na religiosidade, na música, na dança, na gastronomia, no vocabulário e nas artes populares. Ainda há, no candomblé, na umbanda, no samba, no maracatu, enfim, em toda a cultura afro-brasileira, traços da resistência e da persistência cultural dos africanos e seus descendentes. Conforme Gomes (2003), é crucial reconhecer essas contribuições para entender a identidade cultural do Brasil e para valorizar os conhecimentos gerados pela população negra.

É, portanto, valorizando a cultura africana no Brasil que podemos combater o racismo e contribuir para uma sociedade mais plural e justa. É na escola que esse processo acontece e é ali que se dá o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, conforme estabelece a Lei nº 10.639/2003. De acordo com Munanga (2010), o reconhecimento da herança africana contribui para o fortalecimento da identidade negra e para a superação de estereótipos, possibilitando que todos os estudantes compreendam a diversidade cultural como um elemento constitutivo da sociedade brasileira.

Dessa forma, essa prática destaca a importância de compreender a diversidade cultural como um elemento fundamental no processo educativo. Ao reconhecer os diferentes grupos sociais como sujeitos históricos e produtores de conhecimento, a escola rompe com visões eurocêtricas e valoriza saberes que foram historicamente silenciados.

OS SÍMBOLOS ADINKRA COMO SISTEMA DE CONHECIMENTO

Os símbolos Adinkra formam um sistema de comunicação visual desenvolvido pelo povo Akan, com cada símbolo encapsulando significados profundos relacionados à filosofia, ética e estrutura social. Segundo Asante (2007), os Adinkra são representações do pensamento africano, pois condensam valores e lições aprendidas oralmente ao longo das gerações.

O povo Akan é um grupo de pessoas que vem da África Ocidental. Eles vivem principalmente nas regiões que hoje são Gana e Costa do Marfim. Existe uma tradição cultural rica. Essa tradição é baseada na oralidade. Ela valoriza o respeito pelos antepassados. Além disso, tem uma organização social que é coletiva. Os Akan também fizeram importantes expressões culturais, como os símbolos Adinkra. Esses símbolos falam sobre lições de vida, ideias e a forma de viver em sociedade. Eles também ajudam a lembrar a história do povo e, assim, perpetuar essa cultura. Dessa forma, ainda conforme Gyeke (1996), “O povo Akan possui uma rica tradição cultural baseada na oralidade, na ancestralidade e na transmissão de valores morais e sociais que orientam a vida em comunidade”.

O saber, nas comunidades tradicionais africanas, é essencialmente oral e simbólico. Os Adinkra, por exemplo, são parte desse processo e constituem maneiras legítimas de ensinar, transmitir valores e preservar conhecimentos acumulados ao longo das gerações. Esses símbolos não têm apenas uma função decorativa; eles estão impregnados de significados históricos, filosóficos e socioculturais para os povos que os empregam. Quando são compartilhados e coletivamente interpretados, os Adinkra enriquecem a memória cultural e sustentam valores de respeito, coletividade, sabedoria e ancestralidade, ajudando na perpetuação do saber.

Os símbolos Adinkra representam ideias da cultura africana. Eles mostram, de maneira visual, valores, princípios e ensinamentos que foram transmitidos ao longo de gerações por meio da fala. Cada símbolo tem significados que vêm das experiências que as pessoas tiveram juntas. Eles são feitos a partir das histórias, dos costumes e da forma como os povos veem o mundo. Assim, os Adinkra servem como anotações de conhecimentos antigos. Eles guardam ensinamentos sobre como viver com os

outros, questões de certo e errado, espiritualidade e a relação com a comunidade. Além disso, eles ajudam a manter viva a cultura africana.

A ABORDAGEM DOS ADINKRA NO CONTEXTO ESCOLAR INTERDISCIPLINAR

A introdução dos símbolos Adinkra no ambiente escolar possibilita a criação de práticas interdisciplinares que se conectam a várias áreas do saber. Na História e na Geografia, permitem compreender as civilizações africanas, os processos históricos e as dinâmicas territoriais. No que diz respeito à Língua Portuguesa, eles promovem a leitura, a interpretação de textos simbólicos e a expressão oral e escrita.

Na Matemática e nas Ciências, é possível investigar simetrias, formas geométricas, padrões e suas relações com a natureza. No ensino de Arte, aprender sobre os símbolos Adinkra ajuda a fazer análises visuais mais profundas. Isso acontece porque envolve entender formas, padrões, simetria, sinais e como eles se ligam a histórias da cultura.

A leitura crítica dessas imagens permite que o estudante compreenda que a arte africana é carregada de racionalidade estética e de intencionalidade simbólica, desconstruindo visões equivocadas que historicamente associaram a arte africana a categorias simplificadoras ou exotizantes. Assim, os símbolos Adinkra tornam-se ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento visual, da imaginação simbólica e da análise estética.

Dessa forma, Lina Gomes destaca que “A educação para as relações étnico-raciais deve ser entendida como uma política educacional que atravessa o currículo, a prática pedagógica e a gestão escolar” (GOMES, 2012, p. 102).

Do ponto de vista pedagógico, os caminhos para a aplicação dos Adinkra nas aulas são amplos e interdisciplinares. Entre eles, destaca-se a realização de sequências didáticas que integrem pesquisa, análise e criação artística. A investigação histórica dos povos Akan pode ser associada a atividades de leitura de imagens, debates sobre a função social dos símbolos e estudos sobre técnicas tradicionais e culturais. A BNCC reforça a pertinência dessa abordagem ao enfatizar competências relativas à leitura de imagens, criação artística, ampliação de repertório e valorização da diversidade cultural, experimentar e analisar representações com diferentes materiais e técnicas.

Entretanto, o Adinkra se torna não apenas conteúdo, mas também metodologia para explorar o aprendizado como instrumento de transformação social. Segundo Ivani Fazenda, “A interdisciplinaridade surge como uma atitude diante do conhecimento, capaz de romper com a fragmentação dos saberes e promover aprendizagens significativas” (FAZENDA, 2011, p. 45).

Essa perspectiva também promove práticas pedagógicas inclusivas, pois reconhece e valoriza as diversas maneiras de aprender e se comunicar. Segundo Freire (1996), a educação deve ser baseada na realidade cultural dos indivíduos, reconhecendo-os como os principais agentes do processo de aprendizagem.

Os Adinkra, portanto, abrem espaço para questionamentos sobre identidade, pertencimento e respeito às diferenças. Entender a interdisciplinaridade vai muito além de articular conteúdo ou áreas do

conhecimento; é uma postura pedagógica que se revela muito mais ampla. É uma postura em relação ao conhecimento que se caracteriza pelo diálogo e pela abertura para entender a realidade de maneira mais abrangente e interconectada. Segundo Fazenda (2008), a interdisciplinaridade exige abertura, humildade intelectual e compromisso com a construção coletiva do conhecimento, reconhecendo que nenhum campo do saber é suficiente por si só para explicar a complexidade do mundo.

Esse ponto de vista enfatiza a importância de ouvir e respeitar os diversos conhecimentos, incluindo aqueles que foram historicamente marginalizados no ambiente escolar. Ao interligar diferentes saberes e vivências culturais, a interdisciplinaridade permite que os alunos façam conexões entre teoria e prática, passado e presente, ciência e cultura.

A prática interdisciplinar no ambiente escolar ajuda a combater a fragmentação do ensino, que muitas vezes é marcada por separações rígidas entre as disciplinas. Quando os conteúdos se conversam, a aprendizagem se torna mais significativa, porque os estudantes conseguem ver propósito no que estão aprendendo e conectam os conhecimentos com suas experiências diárias. Esse método contribui para a criação de aprendizagens mais críticas, reflexivas e contextualizadas, além de fortalecer o papel ativo dos alunos na educação.

Além disso, a interdisciplinaridade se revela como uma via significativa para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva. Reconhecer a diversidade de saberes e olhares enriquece a escola em seu papel social e na formação completa dos indivíduos. Assim, práticas interdisciplinares promovem a valorização da diversidade cultural, o combate às desigualdades e a formação de uma educação que se dedica à transformação social, em sintonia com as necessidades atuais do ensino.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A valorização da cultura africana no currículo escolar é um passo fundamental para o enfrentamento do racismo estrutural presente na sociedade brasileira.

Conforme aponta Munanga (2015), o racismo se sustenta, entre outros fatores, pela negação da história e da contribuição dos povos africanos. Integrar os símbolos Adinkra ao ambiente escolar é um passo importante para uma educação antirracista que reconhece e valoriza a contribuição africana para a formação da identidade nacional. Essa atitude ajuda a criar uma escola mais democrática, em que todos os alunos se sintam representados e respeitados. Essa perspectiva também promove práticas pedagógicas inclusivas, pois reconhece e valoriza a cultura africana.

Segundo Kabengele Munanga, (2005, p. 23).

O racismo é resultado de um processo histórico que construiu hierarquias entre os grupos humanos, atribuindo valores negativos à população negra e negando suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. Esse processo reflete diretamente no currículo escolar, que muitas vezes invisibiliza a história e a cultura africana.

Dentro da escola, os Adinkra podem ser vistos como verdadeiras fontes históricas, filosóficas e culturais, permitindo que os estudantes tenham acesso a modos de pensar que não são eurocêntricos.

Esse método ajuda a enriquecer o repertório cultural e a reconhecer a África como um continente que gera conhecimento, ciência e cultura. Nesse sentido, apresentar nas práticas pedagógicas esses símbolos, proporciona aos alunos a oportunidade de se conectar com diferentes maneiras de entender o mundo, enriquecendo suas referências culturais e históricas.

Sendo assim, quando os estudantes se familiarizam com o significado desses símbolos, eles começam a ver a África além dos estereótipos, entendendo que se trata de um continente diverso, repleto de saberes e gerador de conhecimento ao longo da história. Essa perspectiva ajuda a promover as culturas africanas, aumenta o respeito pela diversidade e possibilita uma aprendizagem mais significativa, crítica e relacionada à diversidade cultural da sociedade brasileira.

Trabalhar os símbolos Adinkra também possibilita que a escola se torne um ambiente de reconhecimento e valorização das identidades negras, ajudando a desnaturalizar as desigualdades e a combater as práticas discriminatórias que ainda persistem no dia a dia escolar. Como afirma Nilma Lino Gomes (2017, p. 45), “a escola tem um papel estratégico na desconstrução do racismo, pois é nela que se produzem e se disputam narrativas sobre quem somos e quem podemos ser.

Assim, ao incorporar ao currículo símbolos que representam as filosofias africanas, o professor transforma discursos coloniais, reforça o sentimento de pertencimento cultural dos estudantes negros e enriquece a formação da consciência crítica de todos os envolvidos no processo educativo. Assim, a educação intercultural e antirracista que se dá por meio dos símbolos Adinkra não apenas enriquece o repertório visual das aulas de Arte, mas é crucial para promover ambientes educativos mais justos, plurais e democráticos. É uma prática que transforma a escola em um ambiente de convivência ética e reconhecimento mútuo, consolidando o compromisso com a igualdade racial e a formação de indivíduos críticos que se relacionam com outras culturas sem reproduzir preconceitos ou estabelecer hierarquias.

Uma educação antirracista começa com a consciência de que o racismo existe nas estruturas sociais e, por consequência, no ambiente escolar, sendo necessárias intervenções pedagógicas deliberadas para combatê-lo. Segundo Munanga (2005), o racismo no Brasil se manifesta, principalmente, pela negação da história, da identidade e da cultura negra, o que reforça desigualdades e silenciamentos no currículo escolar. Assim, a educação tem o papel fundamental de promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial e reconheçam os sujeitos negros como protagonistas históricos e produtores de conhecimento. Nilma Lino Gomes (2003) destaca que trabalhar a diversidade cultural na escola significa reconhecer os diferentes grupos sociais como sujeitos históricos e produtores de saberes.

Essa perspectiva representa um avanço significativo em direção a uma educação antirracista, pois questiona o eurocentrismo e destaca conhecimentos que foram relegados a um segundo plano ao longo do tempo. Quando a escola se dedica a inserir, de forma crítica e constante, conteúdos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, ela fortalece a identidade de seus alunos e promove o respeito às diferenças, ajudando a construir um ambiente mais inclusivo e democrático.

Além disso, a educação antirracista encontra respaldo nas políticas educacionais brasileiras, como a Lei nº 10.639/2003 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orientam o ensino da

história e da cultura afro-brasileira e africana em toda a educação básica. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), a escola deve garantir o respeito à diversidade cultural e étnico-racial, promovendo práticas pedagógicas que combatam preconceitos e discriminações. Dessa forma, a educação antirracista contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, comprometidos com a justiça social e com a construção de uma sociedade mais igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dos símbolos Adinkra no ambiente escolar amplia as possibilidades de apresentar a cultura africana de forma crítica, contextualizada e interligada a diversas áreas do conhecimento. Quando a escola entende os Adinkra não como enfeites, mas como sistemas de significado e conhecimento expressivos, historicamente constituídos, ela começa a legitimar saberes que foram marginalizados durante muito tempo. Esse caminho favorece a construção de práticas educativas que respeitam a diversidade cultural, que são inclusivas e que incentivam a reflexão sobre identidade, ancestralidade e relações étnico-raciais.

Assim, a inclusão dos saberes Adinkra na grade escolar conversa com os direcionamentos legais e pedagógicos para a educação das relações étnico-raciais e contribui para a formação integral dos alunos. Quando esses conhecimentos são apresentados, os estudantes ampliam sua perspectiva, cultivam o pensamento crítico e aprendem a respeitar diversas culturas. Isso ajuda a formar uma educação que seja plural, antirracista e socialmente responsável. Além disso, coloca em prática a aplicação das leis que orientam a educação das relações étnico-raciais, em especial as que decorrem da Lei no 10.639/2003. Os Adinkra permitem que os estudantes se questionem sobre identidade, ancestralidade e diversidade cultural, favorecendo o pensamento crítico e o reconhecimento das contribuições africanas para a formação da sociedade.

Dessa forma, o estudo dos símbolos Adinkra na escola pode ser visto como uma significativa contribuição para o fortalecimento da cultura africana e para a criação de uma educação mais crítica e inclusiva. Ao reconhecer os Adinkra como saberes históricos, a escola enriquece o currículo e estabelece um diálogo entre saberes diversos, possibilitando aprendizagens relevantes e situadas.

Portanto, ao incluir os saberes africanos no currículo, a escola contribui de maneira significativa para o combate ao racismo e para uma educação antirracista e socialmente engajada, uma educação que respeite as diferenças e que seja inclusiva.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: a teoria da mudança social**. Chicago: African American Images, 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/96. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 18.12.2025

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para as relações étnico-raciais**. Brasília: MEC, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: discutindo identidade e diferença**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2017.

GYEKE, Kwame. *African Cultural Values: An Introduction*. Philadelphia: Sankofa Publishing, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2015.

A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA AS CRIANÇAS PORTADORAS DE AUTISMO

PHYSICAL EDUCATION FOR CHILDREN WITH AUTISM



ANDREZA PEREIRA RODRIGUES DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNISAN – Centro Universitário (2021); Professora de Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

O objetivo deste presente estudo é levar o conhecimento da educação física para os alunos autistas e professores, um aprendizado prazeroso que comece desde a infância e que atinge até os jovens, pois desde muito pequena a criança participa de práticas sociais e culturais dentro de sua família, no seu meio, ou seja, no seu cotidiano. O professor deverá levar o aluno autista ao conhecimento estético e físico. Também material para se trabalhar a percepção da lateralidade, equilíbrio, respeito e espaço. A educação física também poderá ajudar o professor a trabalhar com outras matérias, levando assim o aluno autista a compreendê-las de forma mais significativa, aumentando a capacidade de raciocínio. Chamar também a atenção para o significado que a educação física tem para a cultura brasileira. Sendo assim incluirá esse aluno autista em nossa sociedade com um vasto conhecimento. Por esta razão, o uso da educação física em escolas, principalmente quando trabalhada com crianças autistas, como auxiliar no desenvolvimento, vem nos revelar uma situação singular onde a criança, por intermédio da atividade física, de seus ensinamentos; vive e explora o meio que a circunda promovendo um fortalecimento de suas habilidades, que de acordo com o autor, deixa-a capaz de refletir e se auto afirmar. Para ele, do ponto de vista emocional, afetivo e cognitivo, cria e recria situações que ficarão gravadas em sua memória e que poderão ser reutilizadas quando adulto.

Palavras-Chave: Autismo; Educação Infantil; Educação Física.

ABSTRACT

The objective of this study is to bring physical education knowledge to autistic students and teachers, a pleasurable learning experience that begins in childhood and extends into adolescence, since from a very young age children participate in social and cultural practices within their families and their environment, that is, in their daily lives. The teacher should guide the autistic student towards aesthetic and physical knowledge. This also includes materials to work on the perception of laterality, balance, respect, and space. Physical education can also help the teacher work with other subjects, thus leading the autistic student to understand them more meaningfully, increasing their reasoning capacity. It also draws attention to the significance that physical education has for Brazilian culture. In this way, the autistic student will be included in our society with a vast amount of knowledge. For this reason, the use of physical education in schools, especially when used with autistic children, as an aid in development, reveals a unique situation where the child, through physical activity and its teachings; The child lives and explores their surrounding environment, fostering the development of their skills, which, according to the author, enables them to reflect and assert themselves. From an emotional, affective, and cognitive standpoint, the child creates and recreates situations that will be imprinted in their memory and can be reused as an adult.

Keywords: Autism; Early Childhood Education; Physical Education.

INTRODUÇÃO

É importante enfatizar que a principal tarefa do professor é auxiliar o desenvolvimento dessas observações e percepções das crianças, mantendo vivo a cada dia, o interesse pela arte e adquirindo posicionamento mais crítico.

De acordo com pesquisas conclui-se que a educação física também pode ajudar o aluno na escolha de uma carreira artística, inclusive os autistas, pois existem muitas profissões que chamam a atenção dos jovens, mas é preciso que o professor esteja orientando esse aluno para que o mesmo faça a escolha certa da área profissional em que se deseja atuar.

O objetivo geral da pesquisa foi pesquisar o fator da educação física como meio norteador da aprendizagem com crianças autistas.

Os objetivos específicos nortearam em determinar como a apresentação da educação física em uma atividade pode ser importante para o desenvolvimento integral da criança autista; dar à educação física um real propulsor no processo ensino-aprendizagem, a sua real valorização, a sua interação com

as demais disciplinas curriculares; promover a conscientização da importância que a educação física, em toda sua especificidade, tem no processo ensino aprendizagem, principalmente com crianças autistas.

A metodologia que deverá ser utilizada para o trabalho de conclusão de curso será bibliográfica e com estudos de autores que se consagraram historicamente sobre o tema em questão.

Deverá também ser de caráter qualitativo, já que se torna mais adequada e viável pela modalidade de estudo que se apresentam contemplando pesquisas em documentos escolares, legislação vigente e atualizada, artigos recentes de revistas e/ou jornais e principalmente sites e redes sociais onde famílias se comunicam e se atualizam quanto aos acontecimentos e depoimentos recentes sobre a inclusão de alunos autistas no âmbito escolar.

O trabalho será de cunho bibliográfico com embasamento em autores como Alencar, Cunha, Cross, Kishimoto, Câmara Cascudo, Koch, Arce, Libâneo e as visões sobre o desenvolvimento da criança. Abordaremos sobre a questão da educação física, propriamente dita, relevando a importância da mesma na educação infantil, em Santos, Gainza e Mantoan.

O COTIDIANO DAS CRIANÇAS E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A criança desde muito pequena participa de práticas sociais e culturais de sua família, de seu meio, ou seja, do grupo em que vive. É bem devagar que ela vai descobrindo o mundo físico, psicológico, social, estético e cultural que lhe é apresentado pelos adultos e até outras crianças no decorrer da sua vida. A sua formação vai se estruturando a partir das experiências assimiladas em interação com outras pessoas, sendo assim é inserida no ambiente afetivo e cultural que a criança vai desenvolver seu processo de socialização.

Cada objeto, cada elemento de seu cotidiano seria uma nova experiência que o mundo poderia lhe oferecer. A criança começa a perceber desde bem cedo, que os seres e as coisas com que ela convive, se apresenta com semelhanças e diferenciações, com afetividade ou não.

Com relação ao mundo sensível ela poderá ter noção de cores, de materiais, de sons, de melodias, de gestos, de tempos e de espaços. A criança é habituada a gostar dos adultos pelas escolhas formais, táteis, visivas, sonoras, presentes nas roupas que usamos, nos objetos caseiros, nas canções etc. Podemos dizer que a própria natureza lhe oferece muitas experiências visuais e sonoras, além de outras que afetam as emoções e pensamentos infantis

Desde pequena a criança começa a conviver com o mundo das máquinas, da industrialização, da tecnologia, do mundo eletrônico, das mídias; ou as vezes, com um simples apertar de um botão. Tudo isso dentro da sua própria casa ou junto a cultura local, onde o mundo exterior se faz presente de diversos modos; como relata Rodari: "Toca ao telefone, ouve-se a voz do papai, gira-se o botão da televisão e a tela se enche de imagens, e para cada imagem devagarinho armazena-se uma palavra, uma informação para decifrar e guardar com a devida prudência, junto das que possui" (1982, p.89).

Vale ressaltar que é na infância, que os conceitos culturais e sociais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, de beleza, feiura, etc. Ela participa de várias manifestações, senso capaz de reelaborá-las e reconstruí-las em seu imaginário formando ideias e sentimentos sobre as mesmas e expressá-las em ações.

Deve-se estar atendo para a comunicação no ambiente infantil, pois o mundo dos sons, das cores e do movimento marca sua presença e todos com encantos e inquietações. São as imagens e sons que se juntam ampliando o ambiente natural e cultural. No ambiente artístico, existe um processo de comunicação cultural que tem se encarregado de realizar a divulgação de imagens e sons por vários meios: rádio, disco, cartazes, revistas, exposições, concertos, cinema, vídeos, televisão, computadores que empurram os educadores de hoje a encontrar muitas maneiras de intermediar vários conhecimentos ou representações de mundo, presentes em nossas práticas sociais cotidianas.

Como educadores a nossa competência é incluir e educar a capacidade de julgar, avaliar as atividades e as experiências em todas as linguagens consideradas como meios de comunicação expressão e o mundo físico. É muito importante que o educador saiba analisar tudo que compõem o cotidiano das crianças de hoje. E que junto com outros educadores saiba encontrar jeitos de desenvolver com qualidade, a parte que lhe compete na formação educativa, individual e coletiva da infância.

Vimos que a criança está em constante assimilação de tudo aquilo com que entra em contato com o seu meio ambiente, compete ao professor saber lidar com os fatos em sala de aula, construindo a sua metodologia de trabalho. O que é observado e percebido nos passeios, nos caminhos de ida e volta à escola, nas brincadeiras, nos programas de rádio e televisão, está modificando e enriquecendo as experiências e vivências infantis. A principal tarefa do professor é auxiliar o desenvolvimento dessas observações e percepções das crianças através das aulas de educação física. Qualquer conceito estético ou físico pode ser trabalhado a partir do cotidiano tanto da natureza quanto da cultura como um todo.

MUNDO EXPRESSIVO DO AUTISTA

Para compreender o processo de conhecimento da educação física pela criança, é preciso mergulhar em seu mundo expressivo e procurar saber pôr que e como ela o faz.

A criança se exprime tanto do ponto de vista corporal, sempre motivada pelo desejo da descoberta e por suas fantasias. Ao acompanhar o desenvolvimento expressivo e corporal da criança percebe-se que ela resulta das elaborações de sensações, sentimentos e percepções vivenciadas intensamente. Pôr isso quanto ela desenha, pinta, dança e canta, o faz com vivacidade e muita emoção.

A expressão corporal infantil é pois, a mobilização para o exterior das manifestações interiorizadas e que formam um repertório constituído de elementos cognitivos e afetivos. E assim desde

pequena que a criança vai desenvolvendo uma linguagem própria, traduzida pôr signo e símbolos. A criança fabuladora ou expressiva participa ativamente do processo da criação.

Para a criança, a linguagem ou comunicação corporal que ela exercita com parceiros visíveis ou invisíveis, reais ou fantasiosos, acontece junto com o seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta do exercício de conhecimento da realidade.

O compromisso do professor é então adequar o seu trabalho para o desenvolvimento das expressões e percepções infantis.

Sentir, perceber, imaginar, representar, faz parte do universo infantil e acompanham o ser humano por toda a vida.

São considerados por Sikora (1976) elementos inibidores da criatividade corporal, em relação à cognição, os bloqueios, as estruturas rígidas de pensamento, os crivos severos de percepção do meio, a má interação entre o indivíduo e o meio, a falta de informação e experiências, a fixação na solução de problemas, os pensamentos rígidos de causa e efeito, os preconceitos e as teorias dominantes. São considerados bloqueios afetivos o medo de cometer erros, a grande necessidade de segurança, a falta de confiança na capacidade criativa, o interesse em resolver problemas com muita rapidez.

Quanto ao meio ambiente sociocultural, todas as situações de autoritarismo, alta diretividade, excesso de formalismo, críticas severas, julgamentos estereotipados, indisciplina, diminuição dos canais de comunicação são fatores inibidores da criatividade. Outros fatores culturais determinantes são as pressões de conformismo, as consequências de trabalhos alienantes e mecanicistas, a falta de lazer, o condicionamento imposto pelos meios de comunicação social e corporal.

A escola tem sido duramente criticada pelo fato de inibir a criatividade corporal dos alunos através da imposição de padrões imutáveis, estruturas administrativas antidemocráticas, adoção de modelos de disciplina rígidos, exigência de desempenhos específicos e predeterminados.

O potencial corporal é inerente ao ser humano, mas esta capacidade muitas vezes encontra barreiras para se expressar. A inibição desse potencial resulta de experiências dissociadas da identidade do indivíduo e da restrição de sua capacidade interativa com o meio.

O que se observa na sociedade é que inúmeros são os fatores que constituem barreiras ao desenvolvimento corporal. Em nossa cultura, por exemplo, valoriza-se muito mais o raciocínio lógico, em detrimento da fantasia e reflexão, consideradas como perda de tempo (Adams, 1994 *apud* Alencar, 1994).

Barreiras perceptuais, por sua vez, faz com que o indivíduo, devido analisar previamente uma situação ou objeto, reforce estereótipos e preconceitos, além de lhe dificultar abertura a novas experiências. A rigidez de pensamento, portanto, impossibilita a pessoa explorar novas ideias, testar diferentes maneiras de se fazer coisas e manipular ideias divergentes.

A concepção que se tem de si mesmo pode também representar uma barreira à expressão da criatividade. Se a pessoa se percebe como pouco criativa ou incapaz de gerar ideias novas provavelmente não confirmará sua autoimagem.

Com o exposto, fica claro que a figura do professor, pela significação que tem para seus alunos, poderá contribuir de maneira decisiva para que construam significativamente seu autoconceito corporal. No entanto, para que isso seja possível é preciso que o professor compreenda seus próprios valores e avalie até que ponto sua figura também influencia os comportamentos dos alunos. Para motivar os alunos a aprender e propiciar condições ao desenvolvimento do corpo, é fundamental ainda que o professor tenha competência para conhecer suas necessidades, propondo desafios adequados, levando-os a construir conhecimentos, a experimentar o sucesso e seu potencial criador e a adquirir uma auto - imagem positiva, a fim de que o prazer venha da própria aprendizagem, de sentimento de aptidão e da segurança para resolver problemas. Outro obstáculo ao desenvolvimento das habilidades corporais e criativas são as pressões psicológicas. Muitas crianças do jardim-de-infância, da pré-escola e mesmo do primeiro ciclo gostam da escola. Interessa-se por aprender e explorar. Mas quando estão na terceira ou quarta série, poucos a apreciam ou sentem prazer com a própria criatividade. Alguns estudos têm enfatizado que existem elementos que funcionam como principais inibidores da criatividade. Por exemplo:

- **Vigilância:** Rondar as crianças, fazendo-as sentir que estão sendo constantemente observadas enquanto trabalham. Sob observação constante, a criança não mais assume riscos e o impulso criativo se retrai.
- **Avaliação:** consiste em fazer as crianças se preocuparem com o julgamento alheio de seu trabalho. Elas devem, primariamente, ficar satisfeitas com suas realizações, em vez de se inquietarem com avaliações, notas ou opiniões de colegas.
- **Recompensas:** uso excessivo de prêmios, como medalhas, dinheiro ou brinquedos. Em excesso, as recompensas privam a criança do prazer da própria atividade criativa.
- **Competição:** consiste em colocar a criança na contingência desesperada de vencer ou perder, quando apenas uma galgará o topo. Deve-se consentir que a criança progredisse segundo seu próprio ritmo (existem, é claro, competições saudáveis que fortalecem o espírito de grupo ou equipe).
- **Controle excessivo:** dizer às crianças, minuciosamente, o que devem fazer - sua tarefa de casa, seu trabalho doméstico e até as suas brincadeiras. Pais e professores frequentemente confundem esse tipo de micro gerenciamento com seu dever de instruir. Isso leva a criança a sentir que toda originalidade é um erro, toda exploração uma perda de tempo.
- **Restrição de escolhas:** dizer às crianças quais atividades deve empreender em vez de deixar que se encaminhem para onde às levam a curiosidade e a paixão. O melhor é permitir que escolhessem o que lhes interessa e apoiar essa inclinação.
- **O erro:** a escola, especialmente, enfatiza a exatidão das respostas, condição considerada imprescindível para classificar os bons alunos. Aquele que erra é visto como incompetente e incapaz. Não se percebe o erro como ato criativo, como uma oportunidade para a exploração e descoberta.

- **Pressão:** alimentar esperanças grandiosas quanto ao desempenho das crianças. Por exemplo, os regimes de força, que obrigam as crianças menores a aprender o alfabeto ou a aritmética antes que tenham real interesse pode facilmente produzir resultado contrário e despertar nelas verdadeira aversão pela matéria imposta.

Um dos piores inibidores do desenvolvimento corporal, porém, é mais insidioso e tão enraizado na nossa cultura que poucos o notam. Refere-se ao tempo. Se a motivação intrínseca é uma das chaves para a criatividade da criança, o elemento principal para seu cultivo é o tempo: tempo livre para que ela saboreie e explore uma dada atividade ou material, tornando-os coisa sua. Talvez um crime hediondo que os adultos cometam contra a criatividade de uma criança seja surrupiar-lhes esse tempo.

De um modo mais natural que os adultos, as crianças entram nesse estado de criatividade absolutas que é o *fluxo*, no qual a absorção total engendra o máximo de prazer e originalidade. No fluxo, o tempo não importa, existe apenas o momento atemporal. Trata-se de um estado em que as crianças se sentem mais à vontade que os adultos, pois estes se dão mais conta da passagem do tempo.

Pode-se concluir que, quando o indivíduo sofre uma restrição de sua capacidade física e corporal, suas ações tendem a tornar uma mera reprodução de um repertório cristalizado e uma reação condicionada às solicitações do mundo.

A vivência e reconhecimento dos seus limites através do seu corpo, pelo contrário, traz para a pessoa a emoção de um profundo encontro consigo mesma, como entidade única e com uma forma singular de perceber e sentir a vida e o mundo.

CARACTERÍSTICAS DE UMA ATMOSFERA CRIATIVA EM SALA DE AULA COM ALUNOS AUTISTAS

Caso haja um interesse em encorajar a criatividade do aluno autista, é necessário que se crie um clima em sala de aula propício a seu desenvolvimento. Uma de suas características fundamentais é a receptividade a novas ideias e pode ser implementado através de muitos procedimentos. A título de exemplo, seguem - se alguns procedimentos que atendem aquela finalidade.

- Dar chances ao aluno para levantar questões, elaborar e testar hipóteses, discordar, propor interpretações alternativas, avaliar criticamente fatos, conceitos, princípios, ideias. Além disso, o professor deve ter uma atitude de respeito pelas questões levantadas, independentemente de serem elas banais e irrelevantes ou “inteligentes” e bem - formuladas.
- Dar tempo ao aluno para pensar e desenvolver as suas ideias criativas, pois nem todas as ideias mais criativas ocorrem imediata e espontaneamente.
- Criar um ambiente de respeito e aceitação mútua, no qual os alunos possam compartilhar desenvolver e aprender tanto uns com os outros e com o professor, como também independentemente.
- Estimular o aluno a habilidade de explorar consequências para acontecimentos imaginários e para

outros que já ocorreram no passado ou que poderão ocorrer no futuro. Alguns exemplos de problemas que poderão ser propostos são:

- O que aconteceria se a terra tivesse vários satélites naturais?
- Como seria o Brasil se o mesmo tivesse sido colonizado pelos espanhóis?
- Quais serão as consequências do desmatamento indiscriminado das florestas brasileiras?
- Como seria o mundo hoje, caso os nazistas tivessem vencido a Segunda Guerra Mundial?
- Encorajar os alunos a refletir sobre o que eles gostariam de conhecer melhor, ou temas os quais gostariam de realizar estudos e pesquisas.
- Desenvolver nos alunos a habilidade de pensar em termos de possibilidade, de fazer julgamentos, de sugerir modificações e aperfeiçoamentos para suas próprias ideias e proposições.
- Diante de um problema, deve permitir que os alunos sigam as diversas etapas do processo criativos, explorando e analisando os diferentes aspectos de um problema em um primeiro momento, seguido por leituras, discussões, formulações de diferentes soluções propostas. Isto permitirá a emergência de uma possível solução mais adequada, a qual será, então, novamente testada e avaliada.
- Neste clima, o sentimento de ameaça e temor, tão frequente em nossa escola, deve dar lugar ao desejo de arriscar, de experimentar e de manipular; o medo do fracasso e da crítica, tão comuns entre nossos alunos, não deve existir. Ele implica em uma sensação de liberdade para inovar e explorar, sem medo de avaliação.
- Deve-se valorizar o trabalho do aluno, as suas contribuições e suas ideias. De modo geral, em nosso meio, a tendência maior é no sentido de tecer comentários negativos, comunicando ao aluno apenas a extensão dos seus erros salientando os seus fracassos e a sua incompetência. Por outro lado, sabemos que todo ser humano, seja criança, adolescente ou adulto, tem uma necessidade básica de ser aceito, de ser estimado, de ser valorizado, de ver as suas contribuições, os seus esforços, o seu ponto de vista, reconhecidos e valorizados; de perceber - se como tendo alguma habilidade especial.
- Encorajar o aluno a escrever poemas, histórias, trabalhos artísticos, criando o espaço para divulgação dessa produção.
- Proteger o trabalho criativo do aluno da crítica destrutiva e das gozações dos colegas.
- Usar dos recursos mais adequados à manifestação da criatividade, condizentes com o que se está ensinando no momento. Se a matéria for “Comunicação e Expressão”, não se estimula à criatividade simplesmente solicitando aos alunos para escrever sobre determinados temas e devolvendo posteriormente as redações com comentários positivo ou negativo. Para facilitar redações criativas, o professor deve fazer uso dos mais variados recursos, possibilitado às crianças trabalhar com as ideias antes de colocá-las no papel.
- Dar oportunidade aos alunos para desenvolver sua imaginação e para elaborar ideias imaginativas com relação a um determinado tema proposto pelo professor ou pelo aluno.

- Estimular a aplicação de princípios para gerar novas ideias, como pensar em outros usos; adaptar; modificar; substituir; rearranjar; combinar etc.
- Encorajar a criação de ideias que sejam de toda a classe, antes de partir para um trabalho individual, onde as ideias do grupo possam ser aproveitadas.
- Não considerar disciplina como alunos sentados, quietos e de boca fechada. Aceitar a espontaneidade, a iniciativa, o senso de humor e a capacidade criadora como traços universais do homem, que não devem ser prescritos da sala de aula, mas devem antes ser cultivados.
- Não se deixar vencer pelas limitações do contexto em que se encontra, mas fazer uso dos próprios recursos para contornar as barreiras e dificuldades encontradas.

Acreditamos que, se houvesse um empenho por parte do professor em desenvolver uma atmosfera com algumas das características especificadas anteriormente, muito da apatia que é tão frequente em nossas escolas, possivelmente deixaria de existir.

Dizemos que a educação em uma democracia deve ajudar indivíduos a desenvolver plenamente seus talentos. Segundo Torrance (1976), recentemente houve pressões para limitar isso a talentos intelectuais. Falou-se muito em limitar o interesse da escola apenas ao pleno desenvolvimento do intelecto. Mesmo com essa definição limitada das metas de educação, as capacidades envolvidas em pensamento criativo não podem ser ignoradas.

Para Roger (1986, em Virgolim, 1994), a pessoa que deve emergir da educação, seria idealmente uma pessoa em que se pode confiar, que seja autêntica, autorrealizadora, socializada e apropriada em seu comportamento, uma pessoa criativa, uma pessoa que está sempre em mudança, sempre desenvolvendo, sempre descobrindo a si próprio, em cada momento.

Um de nossos desafios como educadores é, pois, contribuir no sentido de promover mudanças necessárias ao ensino, na educação formal, de tal forma a propiciar o desenvolvimento das potencialidades do aluno, especialmente de suas potencialidades criativas. Como lembra Mackinnon (1959), nossa tarefa como educadores não é a de reconhecer o talento criativo após a sua expressão, mas antes a de estimar o talento quando é ainda potencial e propiciar o ambiente e as condições que irão facilitar seu desenvolvimento e sua expressão.

Diante do exposto, podemos dizer que este é um desafio aos educadores de todos os níveis e ao próprio contexto escolar brasileiro, o qual se percebe que não está preocupado em favorecer a autorrealização de seus estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, tentou-se explicar que o desenvolvimento corporal do autista nas aulas de educação física é um elemento indispensável na prática educacional e na vida diária. É desenvolvendo as habilidades criativas que o indivíduo se torna capaz de lidar com o futuro, se tornando apto a atender às novas demandas sociais e culturais, principalmente no tocante ao aluno autista.

Um dos aspectos que precisamos salientar é que, não só a escola, mas também a família e a sociedade não podem dispensar o desenvolvimento corporal, precisam considerar a importância de desenvolver as habilidades criativas corporais de seus indivíduos para que possam adaptar-se e solucionar as questões e os problemas trazidos pelo progresso social, científico e tecnológico.

O objetivo geral foi analisar sobre a inserção da educação física como meio norteador da aprendizagem com crianças autistas. a partir disto, levantar discussões sobre as práticas educacionais. Tem-se constatado que a sociedade enfrenta uma profunda transformação em todos os campos do conhecimento, nos modelos de organização social, nos valores individuais e coletivos e nas atitudes. Para facilitar essa transformação, é necessário reestruturar os modelos de informação e educação, para que novos conhecimentos possam ser apresentados, discutidos e englobados no modo de viver de cada um.

Portanto, fica clara a importância de se cultivar a imaginação e a atividade física e criadora nos alunos autistas, através de um ensino orientado para a solução de problemas novos e para a preparação do aluno para a produção do conhecimento.

Os ambientes escolares, das escolas brasileiras, continuam inadequados, exigindo basicamente a memorização de fatos e conceitos, com poucas atividades para o desenvolvimento do pensamento divergente do aluno, em traços de personalidade, como iniciativa, curiosidade e independência não são estimulados na escola.

É, portanto, necessário remover essas ideias errôneas e conscientizá-los de que todo ser humano apresenta um certo grau de habilidades criativas e que podem ser aprimoradas através de condições ambientais favoráveis e de domínios de técnicas. Além disso, é preciso conscientizar os professores principalmente do seu poder de influência em sala de aula e de sua capacidade de contribuição para o desenvolvimento do autoconceito positivo nos alunos. Assim, então, poderá contribuir para a formação de cidadãos críticos, com capacidade de reflexão e ação diante dos diversos problemas impostos futuramente.

Com essa pesquisa pretendo ter momentos de reflexão sobre o conteúdo tão extenso que arte nos proporciona, pois sabemos que o conhecimento da mesma não é muito amplo em relação ao ensino escolar. Sabemos que a educação física deve ser ensinada desde a infância, pois é neste período que as crianças começam a praticá-la sem mesmo conhecê-la, pois participa de práticas sociais e culturais de seu cotidiano. Para isso o professor deverá começar ensinar, mostrar e compreender o processo físico e biológico.

Como professores e pedagogos devemos mostrar e ensinar a nossos alunos o verdadeiro significado que a educação física tem em nossa cultura e na nossa vida. Mostrar também que ela poderá ser inserida ao mundo do trabalho e até mesmo em outras matérias na escola.

Este trabalho mostra como esse professor poderá se orientar em caso de dúvidas que poderão ocorrer durante suas aulas. Mostrando assim ao aluno que é divertido e prazeroso aprender arte.

Finalmente, a pesquisadora gostaria de ressaltar que o elemento criador na aprendizagem pode ser visto como agente mobilizador da ação de romper o limite, o surpreender-se diante do inesperado

que desafia a ação, o superar-se enquanto processo oculto e consciente de autonomia na relação do interno com o externo. Desta maneira, o homem vive o processo de transformação de seu potencial de ser, criar, fazer, renovar e aprender.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L Soriano, Psicologia da Criatividade corporal. Porto Alegre: Vozes, 1986.

_____. Como desenvolver o potencial físico. Petrópolis: Vozes; 1991.

_____. Soriano de. Criatividade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.

BARBOSA, Ana Mãe. Educação física: leitura no subsolo, 2d, São Paulo: Cortez, 1999.

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

_____. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v.1).

BOSA, Cleonice; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. 6ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CROSS, Jack. O Ensino da Educação Física nas Escolas. São Paulo: Cultrix, 1983.

FERNANDES, Lorena B. Ensino de arte no universo autista: um relato de extensão da Faculdade de Educação Física do Paraná. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UTP, 2011.

GOLLEMAN, Daniel & outros. O Espírito da Criatividade. São Paulo: Cultrix, 1996.

LANIEIR, Vicent. Devolvendo a Arte à Educação Física. São Paulo, 1984.

LÉVY, Pierre. As Tecnologias da Inteligência. O Futuro do Pensamento na Era da Informática. Ed. 34, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo, Cortez, 1990.

MARANHÃO, Diva. Ensinar brincando: A aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. 2.d. Rio de Janeiro, Wak, 2003.

MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Arte, afeto, educação física e educação: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MÈREDIEU, Florence. O desenho corporal infantil. São Paulo. Cultrix, 1974.

RIVIÈRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL,C.; MARCHESI,A.; PALACIOS, J. (orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na Pré-Escola. 4. Ed, Cortez, 1999.

CRENÇAS LIMITANTES E MEMÓRIA ANCESTRAL: INTERFACES ENTRE EPIGENÉTICA, TRAUMA PSÍQUICO E PADRÕES REPETITIVOS HERDADOS



LIMITING BELIEFS AND ANCESTRAL MEMORY: INTERFACES BETWEEN EPIGENETICS, PSYCHIC TRAUMA, AND INHERITED REPETITIVE PATTERNS

ANTÔNIA BRAZ

Terapeuta, Psicanalista, Consteladora Sistêmica, Pesquisadora em Neurociência e Epigenética Aplicada ao Comportamento Humano.

RESUMO

A transmissão intergeracional de padrões emocionais, comportamentais e cognitivos tem sido amplamente investigada nas ciências humanas e biomédicas, especialmente no que se refere aos efeitos duradouros do trauma psíquico. Este artigo apresenta uma análise integrativa das interfaces entre epigenética, trauma psíquico e formação de crenças limitantes, com o objetivo de compreender de que modo experiências adversas vividas por gerações anteriores podem influenciar a vulnerabilidade psicológica e a repetição de padrões emocionais e comportamentais nas gerações subsequentes. Com base em evidências empíricas provenientes de estudos em humanos e modelos animais, discute-se o papel da epigenética como mecanismo mediador entre ambiente, estresse e regulação da expressão gênica, destacando processos como a metilação do DNA e suas implicações para os sistemas de resposta ao estresse. São também abordados os alcances e limites conceituais da epigenética aplicada à saúde mental, bem como suas implicações éticas, especialmente no que se refere à prevenção de interpretações deterministas do sofrimento psíquico. Conclui-se que a epigenética não estabelece destinos fixos, mas contribui para uma compreensão ampliada e integrada dos processos transgeracionais envolvidos na constituição e na manutenção de crenças limitantes e do sofrimento psíquico.

Palavras-chave: Epigenética; Trauma transgeracional; Crenças limitantes; Memória ancestral; Saúde mental.

ABSTRACT

The intergenerational transmission of emotional, behavioral, and cognitive patterns has been extensively investigated in the human and biomedical sciences, especially regarding the lasting effects of psychological trauma. This article presents an integrative analysis of the interfaces between epigenetics, psychological trauma, and the formation of limiting beliefs, aiming to understand how adverse experiences lived by previous generations can influence psychological vulnerability and the repetition of emotional and behavioral patterns in subsequent generations. Based on empirical evidence from studies in humans and animal models, the role of epigenetics as a mediating mechanism between environment, stress, and gene expression regulation is discussed, highlighting processes such as DNA methylation and its implications for stress response systems. The conceptual scope and limitations of epigenetics applied to mental health are also addressed, as well as its ethical implications, especially regarding the prevention of deterministic interpretations of psychological suffering. It is concluded that epigenetics does not establish fixed destinies, but contributes to a broader and more integrated understanding of the transgenerational processes involved in the constitution and maintenance of limiting beliefs and psychological suffering.

Keywords: Epigenetics; Transgenerational trauma; Limiting beliefs; Ancestral memory; Mental health.

INTRODUÇÃO

A recorrência de padrões emocionais, comportamentais e relacionais ao longo das gerações constitui um dos fenômenos mais complexos e persistentes investigados pelas ciências humanas e da saúde. Muitos indivíduos relatam dificuldades que se repetem de forma aparentemente inexplicável, como medo do sucesso, autossabotagem, vínculos afetivos marcados por sofrimento, sensação crônica de inadequação ou escassez. Tais experiências, frequentemente, não encontram explicação suficiente apenas na história biográfica consciente do sujeito, o que suscita a hipótese de que certos padrões psíquicos possam ser transmitidos para além da vivência individual direta.

Historicamente, a psicanálise e a psicologia do desenvolvimento já haviam reconhecido a existência da transmissão intergeracional do sofrimento psíquico por meio de identificações inconscientes, narrativas familiares, estilos de apego e dinâmicas relacionais repetitivas. Essas abordagens descreveram com profundidade os efeitos simbólicos e emocionais da herança psíquica, ainda que, por muito tempo, carecessem de modelos biológicos capazes de explicar como experiências traumáticas poderiam produzir marcas duráveis que extrapolassem o campo da aprendizagem e da representação subjetiva (ROCHA; RUFATO; ROSSETTO, 2025).

Com o avanço da epigenética, esse debate adquiriu maior densidade científica. Evidências acumuladas demonstram que fatores ambientais — como estresse crônico, trauma psicológico e adversidades precoces — são capazes de modular a expressão gênica sem alterar a sequência do DNA, por meio de mecanismos como a metilação do DNA e as modificações das histonas. Esses processos oferecem uma base biológica plausível para compreender como experiências vividas por uma geração podem influenciar a vulnerabilidade emocional e comportamental das gerações subsequentes.

Nesse cenário, as investigações desenvolvidas por Yehuda *et al.* (2016) configuraram-se como um ponto de inflexão relevante para a compreensão científica dos efeitos transgeracionais do trauma. Ao investigar descendentes de sobreviventes do Holocausto, a autora identificou alterações epigenéticas

em genes envolvidos na regulação do eixo hipotálamo–hipófise–adrenal (HHA), especialmente no gene FKBP5, associado à sensibilidade ao cortisol. Esses achados sugerem que traumas severos podem deixar marcas biológicas mensuráveis que aumentam a reatividade ao estresse em gerações posteriores, mesmo na ausência de exposição direta ao evento traumático.

De forma complementar, as pesquisas de Meaney (2010) ampliaram a compreensão do papel do ambiente precoce na organização da resposta ao estresse. A partir de modelos animais, o autor demonstrou que variações no cuidado materno alteram padrões de metilação em genes relacionados ao receptor de glicocorticoides, produzindo efeitos duradouros sobre a regulação emocional, o comportamento e a resposta fisiológica ao estresse. Esses achados foram posteriormente correlacionados a estudos em humanos, reforçando a centralidade do ambiente relacional inicial na organização psicobiológica do indivíduo.

A integração dessas evidências permite avançar na compreensão das crenças limitantes como construções psicobiológicas. Tradicionalmente entendidas como esquemas cognitivos aprendidos ao longo da experiência subjetiva, essas crenças podem também refletir estados neurobiológicos moldados por contextos transgeracionais de medo, insegurança ou escassez. Ambientes familiares marcados por trauma não apenas transmitem narrativas simbólicas, mas também podem favorecer padrões epigenéticos associados à hipervigilância, ansiedade e rigidez comportamental.

Entretanto, apesar do potencial explicativo da epigenética, sua aplicação ao campo da saúde mental exige rigor conceitual e cautela ética. Alterações epigenéticas não configuram determinismos biológicos, mas indicam vulnerabilidades aumentadas, passíveis de modulação por novos contextos ambientais, experiências reparadoras e intervenções psicoterapêuticas. Assim, a epigenética deve ser compreendida como mediadora entre história, ambiente e expressão psíquica, e não como destino imutável.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar criticamente as interfaces entre epigenética, trauma psíquico e crenças limitantes, explorando de que maneira experiências adversas ancestrais podem contribuir para a repetição de padrões emocionais e comportamentais herdados. Busca-se delimitar os alcances e limites da epigenética como modelo explicativo, evitando tanto o determinismo biológico quanto a banalização conceitual, e contribuindo para uma compreensão integrada do sofrimento humano, na qual biologia, história familiar e subjetividade se articulam de forma indissociável.

EPIGENÉTICA: FUNDAMENTOS E IMPLICAÇÕES

A epigenética emerge como um campo central para a compreensão contemporânea da interação entre genes e ambiente, desafiando modelos clássicos de herança que consideram o DNA como uma sequência estática e determinante. Em vez de focar apenas nas variações da sequência de nucleotídeos, a epigenética estuda marcas químicas e estruturais que regulam a expressão gênica em resposta a estímulos ambientais, sem alterar a sequência do DNA. Esses processos explicam, em grande parte,

como indivíduos com composição genética similar podem desenvolver fenótipos, comportamentos e vulnerabilidades psicológicas distintos ao longo da vida, em função das experiências vividas e do contexto ao qual foram expostos (e.g., estresse, trauma, adversidade precoce) (BANUSHI; COLLOVA; MILROY, 2025).

Os principais mecanismos epigenéticos identificados na literatura atualmente incluem a metilação do DNA, modificações nas histonas e a atuação de RNAs não codificantes (SILVA, 2023). A metilação do DNA, especialmente em regiões promotoras de genes, tende a reprimir a transcrição gênica, enquanto as modificações nas histonas podem tornar a cromatina mais aberta ou fechada ao acesso da maquinaria transcricional. Essa modularidade permite ao organismo responder de maneira adaptativa a estímulos ambientais, e, em vários casos, tais mudanças mantêm-se de forma estável ao longo do tempo, sobretudo quando ocorrem em períodos críticos do desenvolvimento neurobiológico (ALANO, 2025).

Do ponto de vista funcional, a epigenética atua como uma interface dinâmica entre o ambiente e a expressão biológica interna. Estressores psicossociais — incluindo experiências traumáticas, adversidade precoce, cuidado parental inconsistente ou ambientes marcados por insegurança — associam-se a alterações epigenéticas que influenciam sistemas reguladores fundamentais, como o eixo hipotálamo–hipófise–adrenal (HPA), resposta inflamatória e a plasticidade neural, todos essenciais para a adaptação comportamental e emocional ao longo da vida (GABBIANELLI, 2025).

Evidências demonstram que essas alterações epigenéticas ocorrem de forma diferenciada em indivíduos expostos ao trauma. Estudos investigando a metilação do gene do receptor de glicocorticoides (NR3C1) em sobreviventes de trauma e em indivíduos que receberam psicoterapia focada em experiências traumáticas encontraram mudanças significativas na metilação de sítios específicos associados à diminuição de sintomas, sugerindo que a modulação epigenética pode acompanhar tanto a vulnerabilidade quanto a resposta terapêutica (WILKER *et al.*, 2023). Além disso, algumas revisões sistemáticas têm destacado que os perfis de metilação em genes ligados ao eixo do estresse (como NR3C1 e FKBP5) estão associados tanto às respostas negativas quanto às adaptações positivas após trauma, incluindo resiliência psicológica (PAREDE *et al.*, 2021; ADDISSOUKY; EL SAYED; WANG, 2025).

Pesquisas emergentes sugerem que mudanças epigenéticas podem também estar envolvidas em como experiências adversas da mãe influenciam a expressão gênica nos recém-nascidos, como observado em associações entre adversidade materna na gravidez, sintomas de estresse pré-natal e metilação específica do FKBP5 em mães e bebês pouco após o nascimento (GRASSO *et al.*, 2020). Esses achados reforçam a noção de que os efeitos ambientais sobre a expressão gênica podem ser medidos de forma biológica e que determinadas marcas epigenéticas podem refletir adaptações a histórias de estresse, independentemente de mudanças na sequência de DNA.

Do ponto de vista conceitual, as implicações dessa abordagem transcendental ao campo biomédico, alcançando a psicologia, psiquiatria, educação e ciências sociais. Ao demonstrar que o ambiente relacional — incluindo segurança ou adversidade no início da vida — pode influenciar diretamente a expressão gênica, a epigenética sustenta uma visão integrada do ser humano em que

biologia e subjetividade se constituem. Tal perspectiva oferece um arcabouço científico mais robusto para compreender por que certos padrões emocionais e comportamentais tendem a se repetir em contextos familiares marcados por trauma ou escassez, sem reduzir esses fenômenos a determinismos genéticos rígidos (BANUSHI; COLLOVA; MILROY, 2025).

Entretanto, é fundamental reconhecer os limites do conhecimento atual. Grande parte dos estudos em humanos ainda é correlacional, o que limita a capacidade de inferir causalidade direta entre eventos ambientais e mudanças epigenéticas observadas. Além disso, embora exista evidência de alterações epigenéticas associadas a trauma, os mecanismos exatos que mediam essas alterações e sua persistência ao longo de gerações permanecem objeto de debate e investigação contínua (BANUSHI; COLLOVA; MILROY, 2025). Assim, a epigenética deve ser entendida como um campo explicativo em construção, que complementa — mas não substitui — abordagens psicológicas e comportamentais na compreensão das trajetórias humanas diante de adversidade.

Em síntese, os princípios da epigenética evidenciam que a expressão dos genes não é fixa, mas sensível às influências do ambiente, sobretudo às experiências iniciais de vida e aos contextos relacionais mais significativos. As implicações para a compreensão do trauma psíquico e dos padrões repetitivos herdados são relevantes, desde que abordadas com rigor metodológico, clareza conceitual e responsabilidade ética. Ao reconhecer a plasticidade epigenética, abre-se espaço não para a cristalização do sofrimento ancestral, mas para a possibilidade de transformação por meio de novos contextos, experiências reparadoras e intervenções terapêuticas adequadas.

TRAUMA PSÍQUICO, TRANSMISSÃO INTERGERACIONAL E A FORMAÇÃO DE CRENÇAS LIMITANTES

O trauma psíquico pode ser compreendido como uma experiência que ultrapassa a capacidade do indivíduo de elaborar simbolicamente, integrar emocionalmente e regular internamente determinados acontecimentos. Quando vivenciado de maneira intensa, repetida ou em fases sensíveis do desenvolvimento, seus efeitos tendem a se estender para além do momento imediato, promovendo modificações duradouras nos sistemas psicológicos, emocionais e neurobiológicos. Assim, o trauma não representa apenas um evento isolado, mas um processo que pode reorganizar profundamente a forma como o sujeito percebe a si mesmo, os outros e o mundo ao seu redor.

Estudos contemporâneos na área da psicologia e da psiquiatria do trauma demonstram que experiências adversas, como violência, negligência, perdas significativas ou exposição prolongada ao medo, estão associadas a alterações persistentes no funcionamento do eixo hipotálamo–hipófise–adrenal (HHA), principal sistema neuroendócrino responsável pela resposta ao estresse (SMITH; POLLAK, 2021). A ativação crônica desse eixo pode favorecer estados de hipervigilância, ansiedade

contínua e maior rigidez comportamental, criando condições propícias para a formação de interpretações cognitivas marcadas por ameaça, insegurança e sensação de desamparo (McEWEN; AKIL, 2020).

Tradicionalmente, a transmissão intergeracional do trauma foi explicada predominantemente por mecanismos psicossociais, como estilos de apego inseguros, identificações inconscientes, padrões parentais internalizados e narrativas familiares implícitas. Mais recentemente, entretanto, tais explicações vêm sendo ampliadas pela incorporação da epigenética, campo que oferece um modelo biológico para compreender como experiências traumáticas podem deixar marcas moleculares capazes de influenciar gerações subsequentes (KELLERMANN, 2013). Dessa forma, o trauma passa a ser entendido não apenas como um fenômeno psicológico, mas também como um processo com repercussões biológicas mensuráveis.

Nesse contexto, destacam-se as pesquisas conduzidas por Yehuda *et al.* (2020), que investigaram descendentes de sobreviventes de eventos traumáticos extremos. Estudos recentes demonstraram alterações epigenéticas em genes relacionados à regulação do estresse, especialmente no gene FKBP5, associado à modulação da resposta ao cortisol. Tais achados sugerem que experiências traumáticas severas podem contribuir para uma programação biológica caracterizada por maior reatividade ao estresse, mesmo em indivíduos que não vivenciaram diretamente o evento adverso.

De modo complementar, investigações sobre o impacto do ambiente relacional precoce evidenciam que as primeiras interações cuidador-bebê exercem papel central na organização dos sistemas de regulação emocional. Pesquisas inspiradas nos trabalhos clássicos de Meaney vêm demonstrando, em humanos, que variações na qualidade do cuidado parental estão associadas a modificações epigenéticas em genes ligados ao receptor de glicocorticoides, influenciando de maneira duradoura a sensibilidade ao estresse e os padrões de resposta emocional (PROVENÇAL; BINDER, 2015). Esses resultados reforçam a compreensão de que experiências iniciais moldam não apenas comportamentos, mas também disposições biológicas persistentes.

É nesse ponto que se estabelece uma conexão relevante entre trauma intergeracional e a formação de crenças limitantes. Estados neurobiológicos caracterizados por hipersensibilidade ao estresse tendem a favorecer interpretações cognitivas orientadas prioritariamente à autoproteção. Em contextos familiares marcados por medo crônico, insegurança ou traumas não elaborados, tais interpretações podem se cristalizar na forma de crenças como “o mundo é perigoso”, “não posso confiar nas pessoas”, “é arriscado prosperar” ou “não sou capaz o suficiente” (SCHORE, 2019).

Essas crenças não surgem apenas como construções racionais aprendidas, mas como expressões cognitivas de sistemas emocionais previamente modulados por contextos transgeracionais de ameaça. Assim, a transmissão do trauma não implica a herança direta de eventos específicos, mas a transmissão de padrões de organização afetiva e cognitiva que passam a orientar a leitura da realidade e a sustentar comportamentos repetitivos ao longo da vida (ISOBEL *et al.*, 2021).

A manutenção desses padrões ocorre quando vulnerabilidades biológicas, dinâmicas familiares e processos simbólicos convergem para reforçar determinadas interpretações do mundo. Ambientes marcados por silêncio emocional, segredos, medo difuso ou superproteção tendem a confirmar, no plano

psicológico, predisposições neurobiológicas ao estresse, consolidando crenças limitantes que passam a operar de maneira automática e muitas vezes inconsciente (BOWERS; YEHUDA, 2016).

Entretanto, é fundamental evitar uma leitura determinista desse processo. As evidências científicas apontam para o aumento de vulnerabilidade, e não para uma transmissão inevitável de sofrimento. A própria plasticidade epigenética demonstra que novos contextos relacionais, experiências emocionais reparadoras e intervenções psicoterapêuticas podem promover a reconfiguração desses sistemas, possibilitando a revisão de crenças rígidas e a interrupção de ciclos transgeracionais de dor (ZANNAS, 2019).

Desse modo, compreender o trauma psíquico e seus mecanismos de transmissão intergeracional constitui base essencial para analisar como crenças limitantes se estruturam, se mantêm e podem ser transformadas. A integração entre epigenética, trauma e cognição oferece um modelo explicativo mais amplo dos padrões repetitivos herdados e, sobretudo, das possibilidades concretas de mudança no presente. Tal perspectiva sustenta a importância de abordagens terapêuticas sensíveis ao trauma e orientadas para a reconstrução de narrativas, vínculos e significados, favorecendo processos de ressignificação capazes de promover maior autonomia emocional e psicológica ao longo das gerações

CRENÇAS LIMITANTES: ORGANIZAÇÃO COGNITIVA DE VULNERABILIDADES PSICOBIOLOGICAS

As crenças limitantes podem ser compreendidas como estruturas cognitivas relativamente estáveis que orientam a maneira pela qual o indivíduo interpreta a realidade, avalia a si mesmo e antecipa acontecimentos futuros. No âmbito da psicologia cognitiva, essas crenças são descritas como esquemas centrais formados progressivamente ao longo do desenvolvimento, especialmente a partir de experiências precoces significativas. Entretanto, quando analisadas à luz das evidências atuais sobre trauma e neurobiologia, tais crenças revelam-se mais do que simples construções simbólicas aprendidas. Elas podem ser entendidas como manifestações cognitivas de estados psicobiológicos moldados por vivências traumáticas individuais e por processos transgeracionais.

A tradição cognitiva clássica, inaugurada pelos trabalhos de Beck (1976), descreve as crenças centrais como filtros interpretativos profundos que organizam pensamentos automáticos, emoções e comportamentos. Esses esquemas tendem a consolidar-se em contextos de adversidade, nos quais o sujeito aprende, de forma implícita, a esperar rejeição, fracasso ou perigo. Contudo, essa abordagem, quando considerada isoladamente, não explica satisfatoriamente por que determinadas crenças persistem mesmo diante de evidências contrárias ou de intervenções puramente racionais (KAZANTZIS *et al.*, 2018).

A integração entre psicologia cognitiva, epigenética e neurobiologia do estresse oferece um modelo explicativo mais abrangente. Pesquisas recentes indicam que experiências traumáticas crônicas, sobretudo quando vividas em períodos sensíveis do desenvolvimento, são capazes de modular sistemas neurobiológicos relacionados à resposta ao estresse, à aprendizagem emocional e à plasticidade neural

(McLAUGHLIN; WEISSMAN; BITRÁN, 2019). Estados prolongados de hipervigilância, ansiedade basal elevada e dificuldades de autorregulação emocional criam um terreno favorável para a consolidação de crenças rígidas e defensivamente orientadas.

Sob essa perspectiva, crenças como “o mundo não é seguro”, “não posso confiar nas pessoas”, “prosperar é perigoso” ou “não sou suficiente” podem ser compreendidas como estratégias adaptativas, e não como distorções cognitivas aleatórias. Elas emergem como tentativas do organismo de manter previsibilidade e reduzir a exposição a possíveis ameaças, ainda que tal adaptação se torne disfuncional em contextos atuais mais estáveis e seguros (LANIUS *et al.*, 2018). Desse modo, a crença limitante passa a operar como um mecanismo indireto de regulação do estresse e da ansiedade.

A transmissão intergeracional dessas crenças ocorre quando vulnerabilidades psicobiológicas se articulam a ambientes familiares que reforçam narrativas implícitas de ameaça, escassez ou desvalor. Famílias marcadas por traumas não elaborados tendem a transmitir, muitas vezes de forma não consciente, mensagens sutis sobre insegurança e perigo. Tais mensagens são incorporadas pela criança em um momento no qual seu sistema neurobiológico ainda está em formação, favorecendo a internalização precoce de esquemas cognitivos limitantes (ISOBEL *et al.*, 2019).

Do ponto de vista epigenético, embora não seja possível afirmar que crenças específicas sejam herdadas biologicamente, há evidências consistentes de que a sensibilidade ao estresse pode ser transmitida entre gerações. Modificações epigenéticas associadas a experiências adversas influenciam sistemas ligados à regulação emocional e à reatividade ao estresse, criando um pano de fundo biológico que favorece determinadas formas de interpretar a realidade (PROVENÇAL; BINDER, 2015). Assim, o que se transmite não é o conteúdo da crença, mas uma disposição psicobiológica que aumenta a probabilidade de sua formação.

Uma vez estabelecidas, as crenças limitantes tendem a orientar padrões comportamentais repetitivos. A evitação de oportunidades, a autossabotagem, a manutenção de vínculos disfuncionais e a dificuldade de sustentar conquistas emocionais ou materiais funcionam como confirmações experienciadas dessas crenças, fortalecendo-as ao longo do tempo. Esse processo produz um circuito de retroalimentação entre cognição, emoção e comportamento, no qual a experiência cotidiana parece validar continuamente a leitura cognitiva inicial (ROEDIGER; STEVENS; BROCKMAN, 2018).

É essencial, contudo, evitar interpretações deterministas. A própria plasticidade epigenética e neural demonstra que crenças limitantes podem ser modificadas quando novos contextos emocionais e relacionais oferecem experiências de segurança, previsibilidade e validação. Intervenções psicoterapêuticas contemporâneas vêm enfatizando a importância de abordagens integradas que atuem simultaneamente na reestruturação cognitiva e na regulação emocional, criando condições biológicas favoráveis à flexibilização de esquemas rígidos (HAYES; HOFMANN, 2018).

Dessa forma, a transformação de crenças limitantes não deve ser entendida como um processo exclusivamente racional, mas como uma reorganização psicobiológica progressiva. À medida que estados crônicos de ameaça são reduzidos e a sensação de segurança interna é ampliada, torna-se

possível revisar padrões cognitivos previamente cristalizados e interromper ciclos transgeracionais de repetição.

Em síntese, as crenças limitantes configuram-se como um ponto de convergência entre trauma psíquico, modulação epigenética e comportamento repetitivo. Compreendê-las a partir dessa perspectiva integrada permite o desenvolvimento de modelos terapêuticos mais coerentes com a complexidade do sofrimento humano, reconhecendo simultaneamente o peso das heranças emocionais do passado e as possibilidades concretas de transformação no presente

MEMÓRIA ANCESTRAL E PADRÕES REPETITIVOS HERDADOS

O conceito de memória ancestral não constitui uma categoria biológica formal nos campos da genética ou da epigenética, mas apresenta-se como uma noção integrativa útil para descrever a articulação entre processos biológicos, psicológicos e simbólicos envolvidos na transmissão intergeracional do sofrimento. No contexto deste trabalho, entende-se por memória ancestral o conjunto de vulnerabilidades emocionais, disposições afetivas e esquemas interpretativos que se estruturam a partir de experiências traumáticas vividas por gerações anteriores e que continuam a influenciar padrões cognitivos e comportamentais no presente.

Do ponto de vista epigenético, evidências recentes demonstram que experiências adversas são capazes de modular sistemas biológicos relacionados à resposta ao estresse, produzindo estados de sensibilidade aumentada que podem se estender para além do indivíduo diretamente exposto (PROVENÇAL; BINDER, 2015). Tais estados favorecem a repetição de respostas adaptativas aprendidas em contextos de ameaça, especialmente quando o ambiente atual reforça percepções de insegurança ou escassez. Dessa forma, a memória ancestral não se manifesta como recordação consciente de eventos passados, mas como uma predisposição psicobiológica que orienta a percepção da realidade, a regulação emocional e a tomada de decisões (BOWERS; YEHUDA, 2016).

No campo da psicologia profunda e da psicanálise transgeracional, diferentes autores buscaram compreender os mecanismos simbólicos envolvidos na transmissão do trauma. As contribuições clássicas de Abraham e Torok (1994) introduziram a ideia de que conteúdos traumáticos não simbolizados podem ser transmitidos entre gerações por meio do que denominaram “fantasmas psíquicos”. Segundo essa perspectiva, segredos familiares, lutos não elaborados e experiências silenciadas podem ser incorporados pelos descendentes, influenciando afetos e comportamentos sem que sua origem seja conscientemente reconhecida.

De forma complementar, Kaës (2007) ampliou essa compreensão ao enfatizar o papel dos vínculos e das alianças inconscientes na transmissão psíquica. Para esse autor, o sujeito não herda apenas uma história individual, mas também um lugar em uma trama relacional, na qual funções, expectativas e repetições são implicitamente atribuídas ao longo das gerações. Essa abordagem reforça a ideia de que a repetição de padrões não ocorre somente por aprendizagem direta, mas por uma organização inconsciente compartilhada no interior do sistema familiar.

Quando articuladas às evidências da epigenética contemporânea, essas abordagens permitem compreender os padrões repetitivos herdados como resultado da interação entre três níveis fundamentais: (1) vulnerabilidades psicobiológicas associadas à modulação epigenética dos sistemas de estresse; (2) contextos familiares e relacionais que reforçam determinadas narrativas implícitas; e (3) esquemas cognitivos que organizam a experiência subjetiva sob a forma de crenças limitantes (ISOBEL *et al.*, 2019). A memória ancestral emerge, portanto, da convergência dinâmica desses níveis, sustentando ciclos de repetição que atravessam diferentes gerações.

Esses padrões herdados manifestam-se em múltiplos domínios da vida, como dificuldades recorrentes nos vínculos afetivos, instabilidade financeira, medo persistente do sucesso, comportamentos de autossabotagem e sentimentos crônicos de inadequação. Tais manifestações não devem ser interpretadas como falhas individuais, mas como tentativas adaptativas do sistema psíquico de manter coerência com estados emocionais internalizados, ainda que esses estados já não correspondam às demandas do contexto atual (SCHORE, 2019).

É essencial ressaltar que a memória ancestral não implica imutabilidade. A plasticidade epigenética e neural demonstra que padrões psicobiológicos podem ser modificados quando novas experiências proporcionam condições de segurança, reconhecimento e elaboração simbólica. Intervenções psicoterapêuticas orientadas para o trauma, que favorecem a regulação emocional e a ressignificação de narrativas familiares, mostram-se capazes de reduzir a ativação de vulnerabilidades herdadas e de interromper ciclos transgeracionais de repetição (SLAVICH, 2020).

Nesse sentido, compreender a memória ancestral como um fenômeno simultaneamente psicobiológico e relacional permite deslocar a discussão de um eixo determinista para um modelo de continuidade transformável. O passado não é apagado, mas pode ser integrado de forma mais flexível, possibilitando ao sujeito construir novas maneiras de se relacionar consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Os padrões repetitivos herdados configuram-se, assim, como a expressão visível de processos transgeracionais complexos, nos quais trauma, epigenética e crenças limitantes se entrelaçam. Reconhecer a existência desses padrões não significa cristalizar o sofrimento ancestral, mas criar condições teóricas e clínicas para sua elaboração. A memória ancestral, compreendida sob essa perspectiva, deixa de representar um destino inevitável e passa a configurar um campo de possibilidade, no qual a transformação se torna cientificamente fundamentada e humanamente viável.

LIMITES CIENTÍFICOS E IMPLICAÇÕES ÉTICAS

Embora as evidências científicas sobre a influência da epigenética nos processos relacionados ao estresse e ao trauma psíquico sejam cada vez mais consistentes, é indispensável reconhecer os limites metodológicos e conceituais desse campo, sobretudo quando ele é aplicado à compreensão da transmissão intergeracional do sofrimento. A epigenética oferece um modelo explicativo relevante e promissor, mas ainda em desenvolvimento, que requer cautela para evitar interpretações simplistas ou deterministas.

A maioria dos estudos epigenéticos realizados com seres humanos apresenta caráter observacional e correlacional, o que impede a afirmação de relações causais diretas. Ainda que associações entre experiências traumáticas, alterações epigenéticas e diferentes desfechos psicológicos tenham sido amplamente identificadas, não é possível concluir que marcas epigenéticas específicas sejam, por si só, responsáveis por determinados padrões cognitivos ou comportamentais. Da mesma forma, não há base científica suficiente para sustentar a ideia de uma “memória genética” literal de eventos particulares transmitidos entre gerações.

Além disso, os próprios mecanismos de transmissão epigenética intergeracional em humanos permanecem em discussão na comunidade científica. Embora pesquisas com modelos animais apresentem resultados mais claros sobre a herança de determinadas modificações epigenéticas, a aplicação direta dessas conclusões ao contexto humano deve ser feita com prudência. Em pessoas, fatores como o ambiente social, as relações familiares, os processos de aprendizagem e a construção simbólica da experiência exercem papel central na manutenção ou transformação de padrões herdados, interagindo de maneira complexa com eventuais vulnerabilidades biológicas.

No âmbito prático, especialmente em contextos clínicos e terapêuticos, torna-se necessário problematizar o uso indiscriminado do termo epigenética. A popularização desse conceito, muitas vezes desvinculada de seu rigor científico, tem estimulado discursos que prometem “cura epigenética” ou resolução direta de traumas ancestrais por meio de intervenções simplificadas. Tais narrativas não apenas carecem de fundamentação empírica consistente, como também podem gerar expectativas irreais, favorecer a culpabilização do indivíduo e desvalorizar abordagens terapêuticas já consolidadas.

Sob uma perspectiva ética, a epigenética deve ser entendida como um campo que contribui para explicar mecanismos biológicos envolvidos no sofrimento humano, e não como uma ferramenta terapêutica autônoma. Seu valor está em ampliar a compreensão de como o ambiente e as experiências deixam marcas no organismo, mas isso não substitui a necessidade de processos clínicos, psicoterapêuticos, sociais e culturais mais amplos. O cuidado em saúde mental exige intervenções que considerem a complexidade do sujeito em sua totalidade, incluindo sua história pessoal, seus vínculos afetivos, seu contexto social e sua capacidade de elaboração simbólica.

Outro ponto ético importante diz respeito ao risco de uma biologização excessiva do sofrimento psíquico. Atribuir crenças limitantes ou comportamentos repetitivos exclusivamente a heranças epigenéticas pode obscurecer fatores estruturais fundamentais, como desigualdade social, violência, exclusão e fragilidade dos laços relacionais. Esse deslocamento tende a enfraquecer a responsabilidade coletiva e institucional na construção de ambientes mais seguros e promotores de saúde mental.

Dessa forma, a utilização da epigenética no campo da saúde mental deve ser guiada por princípios de responsabilidade científica, prudência clínica e integridade ética. Reconhecer a existência de vulnerabilidades herdadas não significa naturalizar o sofrimento, mas compreender suas origens de maneira mais ampla, sem retirar do indivíduo a possibilidade de transformação nem reduzir a complexidade da experiência humana a explicações exclusivamente biológicas.

Dentro desse contexto, os limites atuais da epigenética não diminuem sua importância; ao contrário, ajudam a delimitar com maior precisão seu papel no debate contemporâneo. Quando integrada de forma crítica e ética aos modelos psicológicos e sociais, a epigenética contribui para uma compreensão mais profunda e responsável dos traumas, das crenças limitantes e dos padrões repetitivos herdados, evitando tanto visões deterministas quanto promessas infundadas de cura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das interfaces entre epigenética, trauma psíquico e crenças limitantes evidencia a complexidade dos processos envolvidos na transmissão intergeracional do sofrimento psíquico. Ao integrar contribuições oriundas dos campos biológico, psicológico e relacional, este artigo demonstrou que a recorrência de determinados padrões emocionais, comportamentais e cognitivos não pode ser explicada exclusivamente pela experiência individual consciente, tampouco reduzida a modelos genéticos de caráter determinista.

As evidências científicas discutidas indicam que experiências traumáticas, sobretudo quando intensas, prolongadas ou vivenciadas em períodos sensíveis do desenvolvimento, podem produzir alterações psicobiológicas associadas à regulação emocional, à resposta ao estresse e à organização neuropsicológica do indivíduo. Mediadas por mecanismos epigenéticos, tais alterações contribuem para estados de vulnerabilidade que influenciam a construção de crenças centrais e a manutenção de padrões comportamentais repetitivos ao longo da vida.

Entretanto, os dados disponíveis não sustentam a noção de herança direta de eventos traumáticos nem de destinos imutáveis. A transmissão intergeracional do sofrimento deve ser compreendida como a circulação de disposições psicobiológicas e organizacionais, passíveis de modulação ao longo do tempo. Nesse sentido, a epigenética configura-se como um sistema dinâmico e sensível ao ambiente, reforçando a possibilidade de transformação por meio de novas experiências e contextos relacionais.

A plasticidade epigenética e neural destaca, portanto, a relevância de intervenções terapêuticas que promovam regulação emocional, elaboração do trauma e ressignificação simbólica das narrativas pessoais e familiares. Tais intervenções favorecem a flexibilização de crenças limitantes rigidamente estabelecidas e contribuem para a interrupção de ciclos transgeracionais de sofrimento, possibilitando a emergência de padrões mais adaptativos de funcionamento psíquico e relacional.

Por fim, ao articular epigenética e clínica sem incorrer em reducionismos, este estudo reforça uma compreensão integrada da saúde mental, na qual biologia, história familiar, contexto social e subjetividade se inter-relacionam de forma indissociável. Reconhecer a influência do passado não implica cristalizar o sofrimento, mas ampliar a responsabilidade científica, clínica e ética na construção de caminhos possíveis de transformação, reafirmando a capacidade humana de mudança no presente.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, N.; TOROK, M. **The Shell and the Kernel: Renewals of Psychoanalysis**. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

ADDISSOUKY, T.A.; EL SAYED, I. El T.; WANG, Y. Epigenetic factors in posttraumatic stress disorder resilience and susceptibility. **Egypt J Med Hum Genet**, v. 26, n. 50, 2025.

ALANO, V.R. Epigenética e Longevidade: Como fatores ambientais modulam a expressão gênica em centenários. **International Integralize Scientific**, v. 5, n. 45, mar. 2025.

BANUSHI, B.; COLLOVA, J.; MILROY, H. Epigenetic echoes: bridging nature, nurture, and healing across generations. **Int. J. Mol. Sci.**, v. 26, 3075, p. 1-31, 2025.

BECK, A. T. **Cognitive Therapy and the Emotional Disorders**. New York: Meridian Books, 1976.

BOWERS, M.E.; YEHUDA, R. Intergenerational Transmission of Stress in Humans. **Neuropsychopharmacology**, v. 41, n. 1, p. 232-244, jan. 2016.

GABBIANELLI, R. Impact of social stress on epigenetics: an updated narrative review. **J Lab Precis Med**, v. 10, n. 14, p. 1-11, 2025.

GRASSO, D.J. *et al.* Adverse childhood experiences, posttraumatic stress, and FKBP5 methylation patterns in postpartum women and their newborn infants. **Psychoneuroendocrinology**, v. 114, 104604, apr. 2020.

HAYES, S.C.; HOFMANN, S.G. **Process-based CBT: The science and core clinical competencies of cognitive behavioral therapy**. Oakland, CA: New Harbinger Publications, 2018.

ISOBEL, S.; GOODYEAR, M.; FURNESS, T.; FOSTER, K. Preventing intergenerational trauma transmission: A critical interpretive synthesis. **J Clin Nurs**, v. 28, n. 7-8, p. 1100-1113, apr. 2019.

KAËS, R. **Os espaços psíquicos comuns e partilhados: transmissão e negatividade**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

KAËS, R. **Transmissão da vida psíquica entre gerações**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

KAZANTZIS, N. *et al.* The processes of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. **Cognitive Therapy and Research**, v. 42, n. 4, p. 349-357, 2018.

KELLERMANN, N.P. Epigenetic transmission of Holocaust trauma: can nightmares be inherited? **Isr J Psychiatry Relat Sci**, v. 50, n. 1, p. 33-39, 2013.

LANIUS, R.A. *et al.* A review of the neurobiological basis of trauma-related dissociation and its relation to cannabinoid- and opioid-mediated stress response: a transdiagnostic, translational approach. **Curr Psychiatry Rep**, v. 20, n. 118, p. 1-14, 2018.

McEWEN, B.S.; AKIL, H. Revisiting the stress concept: implications for affective disorders. **J Neurosci**, v. 40, n. 1, p. 12-21, 2 jan. 2020.

McLAUGHLIN, K.A.; WEISSMAN, D.; BITRÁN, D. Childhood adversity and neural development: A systematic review. **Annu Rev Dev Psychol**, v.1, p. 277-312, dec. 2019.

MEANEY, M.J.; SZYF, M. Environmental programming of stress responses through DNA methylation: life at the interface between a dynamic environment and a fixed genome. **Dialogues in Clinical Neuroscience**, v. 7, n. 2, p. 103-123, 2005.

MEANEY, M.J. Epigenetics and the biological definition of gene x environment interactions. **Child Development**, v. 81, n. 1, p. 41-79, 2010.

PARADE, S.H. *et al.* A systematic review of childhood maltreatment and DNA methylation: candidate gene and epigenome-wide approaches. **Translational Psychiatry**, v. 11, n. 134, 2021.

PROVENÇAL, N.; BINDER, E.B. The effects of early life stress on the epigenome: From the womb to adulthood and even before. **Exp Neurol.**, v. 268, p. 10-20, jun. 2015.

ROCHA, G.S.; RUFATO, F.D.; ROSSETTO, E. Diálogos entre a Psicanálise e a Psicologia Histórico-Cultural sobre o adoecimento psíquico: uma revisão integrativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 32, n. 1, p. 1-22, jan./mar. 2025.

ROEDIGER, E.; STEVENS, B.A.; BROCKMAN, R. **Contextual Schema Therapy**: an integrative approach to personality disorders, emotional dysregulation, and interpersonal functioning. Oakland, CA: New Harbinger Publications; 2018.

SCHORE, A.N. **The development of the unconscious mind**. New York: W.W. Norton & Company, 2019.

SLAVICH, G.M. Social Safety Theory: a biologically based evolutionary perspective on life stress, health, and behavior. **Annu Rev Clin Psychol.**, v. 16, p. 265-295, 6 mar. 2020.

SILVA, K.P. **Epigenética**: Um estudo de revisão bibliográfica sobre os seus mecanismos de atuação na regulação da expressão gênica em eucariotos. 2023. 35 f. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, Campus Bacabal. Bacabal-MA, 2023.

SMITH, K.E.; POLLAK, S.D. Early life stress and development: potential mechanisms for adverse outcomes. **J Neurodev Disord.**, v. 12, n. 34, p. 1-15, 16 dec. 2020.

SZYF, M.; MCGOWAN, P.; MEANEY, M.J. The social environment and the epigenome. **Environmental and Molecular Mutagenesis**, v. 49, n. 1, p. 46-60, 2008.

WILKER, S. *et al.* Epigenetics of traumatic stress: The association of NR3C1 methylation and posttraumatic stress disorder symptom changes in response to narrative exposure therapy. **Translational Psychiatry**, v. 13, n. 14, 2023.

YEHUDA, R. *et al.* Holocaust exposure induced intergenerational effects on FKBP5 methylation. **Biological Psychiatry**, v. 80, n. 5, p. 372-380, 1 sep. 2016.

YEHUDA, R. *et al.* Influence of maternal and paternal PTSD on epigenetic regulation of the glucocorticoid receptor gene in Holocaust survivor offspring. **American Journal of Psychiatry**, v. 173, n. 8, p. 856–865, 2015.

ZANNAS, A.S. Epigenetics as a key link between psychosocial stress and aging: concepts, evidence, mechanisms . **Dialogues Clin Neurosci.**, v. 21, n. 4, p. 389-396, dec. 2019.

ZANNAS, A.S. *et al.* Epigenetic regulation of stress-related genes and adult psychopathology: a systematic review. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 11, p. 369-397, 2015.

DIVERSIDADE RELIGIOSA E EDUCAÇÃO: O PAPEL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DA TOLERÂNCIA E DA CIDADANIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I



RELIGIOUS DIVERSITY AND EDUCATION: THE ROLE OF THE SCHOOL IN PROMOTING TOLERANCE AND CITIZENSHIP IN ELEMENTARY SCHOOL I

BIANCA MENDES DE CASTRO

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes (2017); Segunda Licenciatura em Ciências da Religião pela UniCV (2025); Especialista em Neuropsicopedagogia pela FAVENI (2022); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faconnect (2025); Especialista em Neuroeducação pela AVAMEC (2025); Especialista em Educação Infantil pela FAVENI (2021). Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF Professora Lilian Maso.

RESUMO

O presente artigo analisa a relevância da abordagem da diversidade religiosa no contexto do Ensino Fundamental I, compreendendo a escola como um espaço privilegiado para a promoção da alteridade e da cidadania. Diante da crescente pluralidade cultural e dos fluxos migratórios contemporâneos no Brasil, o estudo investiga como o conhecimento acerca das diferentes manifestações religiosas pode atuar como um antídoto contra o preconceito e o estigma social. A fundamentação teórica ancora-se nos conceitos de laicidade estatal, empatia e pedagogia dialógica, dialogando com autores como Paulo Freire, Erving Goffman e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia consistiu numa pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Os resultados apontam que o reconhecimento das semelhanças éticas entre as crenças, aliado a estratégias pedagógicas que valorizam a compreensão humana, é fundamental para o desenvolvimento pleno do sujeito e para a construção de uma sociedade democrática e tolerante.

Palavras-chave: Diversidade Religiosa; Educação; BNCC; Alteridade; Ensino Fundamental I;

ABSTRACT

This article analyzes the relevance of addressing religious diversity in the context of Elementary School I, understanding the school as a privileged space for promoting otherness and citizenship. In light of the

growing cultural plurality and contemporary migratory flows in Brazil, the study investigates how knowledge about different religious manifestations can act as an antidote against prejudice and social stigma. The theoretical foundation is anchored in the concepts of state secularism, empathy, and dialogical pedagogy, engaging with authors such as Paulo Freire, Erving Goffman, and the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC). The methodology consisted of a qualitative bibliographic research. The results indicate that the recognition of ethical similarities between beliefs, combined with pedagogical strategies that value human understanding, is fundamental for the full development of the individual and for the construction of a democratic and tolerant society.

Keywords: Religious Diversity; Education; BNCC; Otherness; Elementary School I;

INTRODUÇÃO

A pluralidade religiosa é um dos pilares da formação sociocultural brasileira, manifestando-se de forma acentuada nas salas de aula, especialmente no Ensino Fundamental I. Diante de um cenário onde o número de imigrantes cresce e as heranças históricas africanas, indígenas e europeias se entrelaçam, a escola pública nas grandes metrópoles torna-se o principal palco de convivência entre diferentes credos. No entanto, essa diversidade é frequentemente acompanhada por preconceitos e estigmas que dificultam a aceitação do outro e ferem o desenvolvimento pleno do aluno.

O presente artigo analisa a importância de abordar a diversidade religiosa no ambiente escolar como ferramenta de promoção da paz e da alteridade. Fundamentado na laicidade do Estado — entendida aqui não como ausência de religiosidade, mas como a garantia da pluralidade —, o trabalho busca demonstrar que o conhecimento é o principal antídoto contra a intolerância. Para isso, discute-se o papel do educador como mediador e proponente de estratégias pedagógicas que valorizem as semelhanças éticas entre as tradições, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A pesquisa, de natureza bibliográfica, ancora-se em autores como Banon (2010), Freire (1991), Goffman (1988) e Rogers (1974), além de dados estatísticos do IBGE. Ao final, propõe-se uma reflexão sobre a formação docente e a necessidade de uma escola democrática, capaz de acolher a dimensão humana da fé sem proselitismo, preparando cidadãos aptos a conviverem em uma sociedade multicultural e justa.

A DIMENSÃO HUMANA E O DIREITO À FÉ

A religiosidade é uma dimensão autêntica da experiência humana. Ignorar esse aspecto na escola seria negligenciar uma parte fundamental da formação do aluno, especialmente em um país onde a fé faz

parte do cotidiano da maioria da população. O papel da escola não deve ser ensinar a rezar, mas ensinar sobre o fenômeno religioso para evitar que atitudes de intolerância criem barreiras mentais que impedem a visão das riquezas da realidade.

Ao contemplar esses aspectos na proposta educacional, a escola cumpre sua função de formar cidadãos que se importem com o bem comum. Se uma criança compreende que o colega tem uma crença diferente e que ambos podem conviver de maneira pacífica, evitam-se conflitos e o desrespeito à fé alheia no futuro.

A FORMAÇÃO DA PLURALIDADE RELIGIOSA NO BRASIL

Historicamente, a formação da sociedade brasileira é marcada por uma profunda miscigenação e diversidade cultural, construída a partir do encontro de matrizes africanas, europeias e indígenas. Segundo Darcy Ribeiro, em sua obra clássica *O Povo Brasileiro* (1995) essa identidade nacional não é homogênea, mas sim um "mosaico" resultante de processos de resistência e adaptação. Para aprofundar essa compreensão, Ribeiro (1995) destaca que a identidade brasileira é edificada sobre o confronto e a fusão de três matrizes fundamentais: a lusa, a indígena e a africana. Este processo, embora marcado por tensões e violências históricas, deu origem a uma configuração cultural única.

No campo da fé, essa pluralidade manifesta-se no cotidiano, onde a religiosidade e a fé fazem parte da vida da maioria da população. Conforme os dados do Censo Demográfico do IBGE (2010), a vasta maioria da população brasileira — mais de 90% — declara possuir uma afiliação religiosa.

Contemporaneamente, essa base histórica é ampliada pelo crescimento considerável do número de imigrantes no país. Esses novos sujeitos trazem consigo não apenas suas famílias e histórias, mas também sua fé como um instrumento de resistência, luta para sobreviver e recomeçar a vida. Como resultado, as escolas brasileiras, especialmente as localizadas em grandes metrópoles, tornam-se o palco principal onde toda essa diversidade cultural e religiosa se encontra e convive diariamente.

Portanto, o estudo dessa formação não deve ser apenas uma revisão do passado, mas um reconhecimento das semelhanças em meio às nossas diversidades atuais. Entender as origens das culturas que compõem o ambiente escolar permite que o aluno perceba que o "outro" — seja ele descendente de europeus, africanos ou um imigrante recém-chegado — carrega uma herança espiritual legítima que merece respeito e acolhimento. Assim, ao estudar as raízes de cada matriz, a criança começa a desconstruir a ideia de uma cultura 'superior' ou 'única', passando a ver o Brasil como este vasto mosaico onde cada peça — ou cada crença — é essencial para formar a imagem completa da nação.

O CONCEITO DE RELIGIÃO E PONTOS DE CONVERGÊNCIA

A religião pode ser definida sob múltiplos parâmetros, mas, como aponta Banon (2010), a essência das religiões reside na organização e perpetuação da vida em sociedade, fundamentando-se em princípios éticos. Essa visão converge com a proposta de Hans Küng em seu "Projeto de Ética Mundial" e ganha um contorno contemporâneo nas ideias de Bernardo Toro (2021). Toro defende que a sobrevivência da humanidade depende da nossa capacidade de estabelecer uma "ética do cuidado", que transcenda fronteiras religiosas e foque na preservação da vida e da dignidade humana.

Embora as religiões tenham contribuído historicamente para a paz, a ONU reconhece que elas também foram utilizadas para alimentar hostilidades e divisões, há pontos em comum que podem ser explorados pedagogicamente para o bem comum. Refletir sobre essa dualidade é essencial para que as crianças, ao atingirem a vida adulta, saibam utilizar sua fé para o bem comum e não como instrumento de exclusão. O foco pedagógico deve estar no que David Lyon (1998) chama de "tolerância verdadeira", complementado hoje pela visão de Adela Cortina (2017), que propõe uma "ética mínima" — um conjunto de valores partilhados (liberdade, igualdade, solidariedade) que permite a convivência justa em sociedades pluralistas, independentemente da crença individual.

Dessa forma, a religião no contexto escolar deve ser abordada como uma autêntica dimensão humana, necessária para a plena realização do sujeito. Ao explorar esses pontos em comum, o educador pode trabalhar a busca pela paz, pelo respeito e pela aceitação mútua entre os alunos. Quando o ensino foca nos terrenos de encontro e não nas disputas doutrinárias, ele se torna um antídoto contra o preconceito. O olhar do educador deve fixar-se no fio condutor do diálogo, promovendo uma educação que ensine o aluno a pensar certo e a valorizar a humanidade presente em cada crença.

O ENFRENTAMENTO AO PRECONCEITO E O ESTIGMA NO AMBIENTE ESCOLAR

O preconceito, conforme discutido nesta pesquisa, é um conceito *a priori*, estabelecido antes de qualquer análise ou reflexão profunda, funcionando como uma barreira mental que nos impede de enxergar a realidade. Segundo **Goffman (1988)**, em sua obra ***Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada***, o preconceito gera uma marca social que reduz o indivíduo a uma categoria depreciada. No ambiente escolar, esse estigma se manifesta em associações pejorativas, tais como 'crente-fanático', 'espírita-macumbeiro' ou as intolerâncias direcionadas às religiões de matriz africana, rotulando o que é diferente como algo a ser temido ou rejeitado, esse tipo de preconceito gera uma marca social que reduz o indivíduo a uma categoria depreciada, podendo criar uma barreira mental que impede o sujeito de enxergar as riquezas e as nuances da realidade. Quando uma criança é alvo desses rótulos, sua

identidade é ferida, o que pode gerar generalizações simplistas e uma rigidez de pensamento que perdurará até a vida adulta.

Portanto, o debate sobre a diversidade religiosa nas escolas não é apenas um exercício acadêmico, mas uma urgência social para evitar que atitudes discriminatórias se cristalizem. Quando o educador permite que o medo do diferente e as opiniões distorcidas dominem o ambiente, ele falha em sua missão de promover o desenvolvimento pleno do sujeito. Por isso, o conhecimento torna-se o melhor antídoto; ele permite que, embora possamos nos chocar com o que é alheio à nossa cultura, encontremos no "terreno dos encontros" aquilo que nos fala ao coração e permite o diálogo, o olhar deve fixar-se no terreno dos encontros e no fio condutor do diálogo e cabe ao educador despir-se de preconceitos para mediar esse aprendizado com foco na compreensão humana.

Nesse cenário, focado em superar o estigma, o papel do educador como mediador, é fundamental e exige que ele se despoje de qualquer tipo de "viseiras" para olhar o aluno com o interesse de aprender e conhecer. O professor, como dito anteriormente, deve estar atento para que o medo do diferente não se transforme em barreiras invisíveis dentro da sala de aula. Como as escolas reúnem um grande número de crianças em formação, é fundamental que elas aprendam a conviver com as diferenças desde cedo, evitando que julgamentos apressados e rigidez de pensamento se transformem em conflitos sociais no futuro. Ao promover uma educação voltada para a compreensão humana, a escola cumpre sua função de formar cidadãos capazes de lidar com as polêmicas e os pré-conceitos de forma ética. Somente através desse olhar desarmado será possível construir uma escola democrática onde a seriedade do ensino jamais se transforme em sisudez ou exclusão. Ao transformar o ambiente escolar em um espaço de acolhimento, a educação cumpre sua função de formar cidadãos aptos a lidar com a pluralidade da sociedade brasileira.

O ENSINO FUNDAMENTAL I E O DESENVOLVIMENTO PLENO

A religiosidade é uma dimensão autêntica da experiência humana, e seu cultivo ético é necessário para a plena realização do sujeito na sociedade. No Ensino Fundamental I, ao compreender que o colega possui uma crença diferente, mas igualmente válida, a criança desenvolve a base para uma cidadania justa e sem conflitos religiosos.

A educação, em seu sentido mais amplo, pode ser definida por diversos parâmetros, mas todos convergem para um objetivo comum: o desenvolvimento pleno do sujeito humano na sociedade. No Ensino Fundamental I, fase em que as crianças estão consolidando suas bases de socialização e percepção do mundo, a religiosidade emerge como uma dimensão autêntica da experiência humana. O cultivo ético dessa dimensão é necessário para a realização integral do homem, o que torna óbvia a

necessidade de contemplar a diversidade religiosa na proposta educativa escolar. Ignorar a fé e a cultura do aluno nesta etapa seria fragmentar sua formação e negligenciar um aspecto que, para quase 90% da população brasileira, é pilar de sua identidade.

Nesse contexto, o papel da escola é garantir que a criança compreenda que um colega pode possuir uma crença diferente da sua e que, apesar disso, ambos podem e devem conviver de maneira amigável e pacífica. Ao validar que a crença do "outro" possui um significado especial para ele e para sua família — da mesma forma que a sua própria fé possui para si —, o aluno desenvolve a alteridade. Essa compreensão evita que a criança desrespeite ou "zombe" da fé alheia, prevenindo preconceitos e conflitos que poderiam se estender até a vida adulta. O foco no Ensino Fundamental I deve ser, portanto, a construção de uma base sólida de aceitação mútua.

Dessa forma, a inclusão da diversidade religiosa no currículo contribui para a construção de uma escola democrática que ensine a "pensar certo" e a agir com justiça. Ao tratar a religiosidade com seriedade, mas sem proselitismo, o educador auxilia na formação de cidadãos que se importem com o bem comum. O desenvolvimento pleno, portanto, só é alcançado quando o estudante é capacitado a refletir sobre assuntos considerados "polêmicos", tornando-se apto a conviver em uma sociedade plural de forma ética, empática e respeitosa.

METODOLOGIAS PARA O TRABALHO COM A DIVERSIDADE RELIGIOSA: DA TEORIA À PRÁTICA DOCENTE

Para que a diversidade religiosa deixe de ser um conceito abstrato e se torne uma prática de respeito mútuo, é necessário que o educador utilize estratégias que diminuam as distâncias entre as diferentes fés. O foco deve ser deslocado do que diferencia os estudantes para aquilo que os aproxima, permitindo que percebam as semelhanças em seus valores e buscas humanas. Como o Brasil é um país extremamente religioso, conforme dados citados anteriormente, a sala de aula é o espaço ideal para esse exercício de alteridade. O grande desafio do educador no Ensino Fundamental I é abordar a religiosidade sem realizar proselitismo, ou seja, sem tentar converter o aluno ou privilegiar uma crença em detrimento de outras. Abaixo, algumas possibilidades de propostas pedagógicas que podem ser aplicadas para promover a empatia e o conhecimento de maneira interdisciplinar:

- Roda de Saberes Compartilhados, onde os alunos são convidados a falar sobre valores universais presentes em suas famílias, como a gratidão, o cuidado com o próximo e a celebração da vida. Ao perceberem que o "colega de sala tem uma crença diferente da sua, mas que mesmo assim podem conviver de maneira pacífica", as crianças desconstruem a barreira do "outro" como um

estranho ou inimigo. O objetivo é mostrar que, embora os ritos mudem, o "fio condutor do diálogo" e a busca pelo bem comum são pontos de encontro reais.

- Narrativas Literárias e Mitos de Criação de diversas culturas. Ao comparar histórias de origens indígenas, africanas e europeias, o estudante nota que a curiosidade sobre o mundo e o sagrado é inerente a todos os povos. Essa abordagem evita que a criança "zombe" da fé alheia, pois ela passa a ver na religião do outro uma riqueza que também fala ao seu coração. Dessa forma, a escola cumpre seu papel de formar cidadãos que, ao invés de focar nas divergências, celebram a pluralidade como parte da identidade brasileira.
- "Geografia Religiosa", vamos chamar assim, ou seja, explorar a distribuição dos adeptos de determinadas religiões comprando dado, a fim de que os alunos percebam que a religião X pode ter poucos praticantes na região A mas ter muitos na região B. Esse tipo de atividade dá ao professor a oportunidade de se falar sobre a realidade dos refugiados, por exemplo, refugiados esses que são obrigados a deixar seus países por viverem em regiões de guerras e ou catástrofes naturais (ACNUR, 2024, online). Se o professor o quiser pode aprofundar o assunto pode falar também sobre as guerras - outra temática de história - Pode falar da guerra no Oriente médio, que tem acontecido nos dias de hoje, e que tem feito do Brasil o local escolhido para ser o refúgio de centenas de famílias. O professor pode falar também sobre as catástrofes naturais que quando ocorrem em alguns países podem forçar seus moradores a saírem do país e procurar refúgio em outro lugar.
- Estudo da Cartografia Religiosa Local: Mapear, com a ajuda das crianças, quais templos, igrejas, terreiros ou centros existem no bairro da escola. Isso ajuda a criança a perceber a diversidade cultural e a miscigenação da população brasileira de forma palpável
- O "Varal das Identidades": Cada aluno é convidado a trazer ou desenhar um símbolo, uma foto ou um relato que represente a fé ou os valores éticos de sua família. O objetivo não é o debate doutrinário, mas o reconhecimento de que cada família possui uma história e uma "âncora" de fé que deve ser respeitada.
- Análise de Narrativas e Textos Sagrados como Literatura: Utilizar parábolas ou histórias de diferentes tradições (indígenas, africanas, orientais e ocidentais) para identificar pontos em comum, como o valor da paz, da verdade e do cuidado com o próximo. Isso corrobora a ideia de Banon (2010) de que todas as religiões possuem princípios voltados à vida em sociedade.

- A "Pedagogia da Pergunta" e o Círculo de Diálogo: Inspirado em Paulo Freire, o professor deve criar um espaço onde a dúvida seja bem-vinda e a seriedade não vire sisudez. Ao questionar os alunos sobre o que eles pensam sobre determinadas tradições, o educador pode identificar e desconstruir estereótipos como "muçulmano-terrorista" ou "espírita-macumbeiro" antes que eles se tornem preconceitos cristalizados, como dito nos primeiros capítulos desse artigo.

É importante que ao elaborar as propostas o professor tenha em mente e demonstre de maneira clara para seus alunos, que o diferente não é ruim, nem melhor e nem pior, mas diferente e que deve ser valorizada, como já dito anteriormente. Ao aplicar essas propostas ou outras adaptadas à sua realidade de sala de aula, o educador cumpre o papel de mediador para o desenvolvimento pleno do sujeito, garantindo que a educação cumpra seu objetivo de formar cidadãos mais justos, humanos e capazes de conviver pacificamente em meio às diferenças.

A LAICIDADE DO ESTADO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A compreensão da diversidade religiosa no ambiente escolar passa, obrigatoriamente, pelo entendimento do conceito de Estado Laico. É comum a confusão entre laicidade (neutralidade e proteção a todas as crenças) e laicismo (aversão ou exclusão da religião da esfera pública). Logo, entende-se que a laicidade deve assegurar a pluralidade religiosa, logo, a pluralidade deve ser estudada, conhecida e respeitada por todos, garantindo que o espaço público da escola seja democrático e acolhedor.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece o Ensino Religioso como uma área do conhecimento que visa o estudo das manifestações religiosas a partir de pressupostos científicos e pedagógicos, e não confessionais.

O ENSINO RELIGIOSO NA BNCC E A FORMAÇÃO DO ALUNO

Segundo a BNCC, o foco do ensino no Ensino Fundamental I deve ser o acolhimento das identidades e o reconhecimento da alteridade. Isso se alinha ao objetivo de garantir o desenvolvimento pleno do sujeito humano na sociedade. O documento oficial organiza o conhecimento em três eixos principais que dialogam diretamente com a sua pesquisa:

1. Identidades e Alteridades: Busca fazer com que o aluno perceba que seu "eu" se constrói na relação com o "outro". Como afirma Paulo Freire, a existência de um depende do respeito ao ser do outro.

2. Manifestações Religiosas: Trata do estudo dos símbolos, ritos e espaços sagrados, ajudando a evitar associações preconceituosas como as mencionadas anteriormente ("espírita-macumbeiro" ou "muçulmano-terrorista").
3. Crenças Religiosas e Filosofias de Vida: Explora como as diferentes tradições organizam a vida em sociedade e fundamentam seus princípios.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: O DESAFIO DE EDUCAR PARA A ALTERIDADE

A discussão sobre a diversidade religiosa nas escolas inevitavelmente recai sobre a preparação do profissional da educação. Como observado nesta pesquisa, o papel do educador exige que ele seja capaz de olhar o outro, ainda que este seja diferente, com o olhar da compreensão humana e do interesse genuíno de aprender e conhecer. No entanto, para que o professor consiga "despir-se de todo e qualquer preconceito", é fundamental que sua formação acadêmica e continuada ofereça subsídios teóricos e emocionais para lidar com temas considerados "polêmicos".

Muitas vezes, o receio de ferir a laicidade do Estado ou de gerar conflitos com as famílias faz com que o professor opte pelo silenciamento do tema. Contudo, como defendido neste trabalho, o verdadeiro antídoto para o preconceito é o conhecimento. Portanto, a formação docente deve focar na construção de uma "pedagogia da pergunta", onde o ensinar e o aprender ocorram com seriedade, mas sem a sisudez que impede o diálogo.

É necessário que o educador perceba que seu objetivo final deve ser o desenvolvimento pleno do sujeito humano na sociedade. Isso implica em uma formação que não apenas transmita conteúdos, mas que ensine o professor a "pensar certo", conforme a perspectiva freiriana. Ao realizar a pesquisa para este trabalho, percebeu-se que a dimensão da diversidade cultural brasileira é vasta, e o professor precisa estar apto a mediar essa realidade, promovendo a empatia e fazendo com que o aluno entenda que a crença do colega tem um significado tão especial para ele quanto a sua própria tem para si e sua família.

Em suma, reforçamos que a formação para a discussão sobre diversidade religiosa em sala, deve preparar o docente para ser um arquiteto de pontes, e não de muros. Ela deve fornecer as ferramentas para que ele possa identificar "o fio condutor do diálogo" no terreno dos encontros, garantindo que a escola cumpra sua função de formar cidadãos mais justos, humanos e verdadeiramente capazes de celebrar as diferenças.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite reiterar que a diversidade religiosa não deve ser vista como um entrave ao processo educativo, mas sim como uma riqueza cultural que demanda um olhar pedagógico atento e ético. Como observado, o Brasil possui uma formação histórica intrinsecamente ligada à pluralidade de credos, e a escola, como microssistema social, reflete essa realidade em suas salas de aula.

O trabalho sobre a diversidade religiosa no Ensino Fundamental I, fundamentado nas diretrizes da BNCC, revela-se essencial para o desenvolvimento pleno do sujeito. Quando o educador adota a "pedagogia da pergunta" e se despoja de preconceitos, ele permite que a escola se torne um espaço de encontro e não de exclusão. A promoção da empatia, tal como proposta por Rogers (1974), torna-se a ferramenta central para que o aluno compreenda que a sacralidade e a fé do "outro" possuem a mesma legitimidade e importância que as suas próprias, independentemente da doutrina seguida.

Conclui-se que o respeito à laicidade do Estado não implica o silenciamento das religiões na escola, mas sim a garantia de que todas sejam conhecidas e respeitadas como dimensões autênticas da experiência humana. Ao combater estereótipos e generalizações simplistas — como as associações pejorativas entre determinadas fés e comportamentos negativos —, o professor atua como um agente de direitos humanos, prevenindo conflitos e cultivando uma cultura de paz.

Em última análise, educar para a diversidade religiosa é educar para a cidadania. É formar indivíduos capazes de pensar criticamente, que se importem com o bem comum e que compreendam, nas palavras de Paulo Freire, que a sua existência está profundamente ligada à liberdade de ser do próximo. Somente através de uma educação que valorize o conhecimento como antídoto ao preconceito será possível construir uma sociedade verdadeiramente democrática, justa e humana.

REFERÊNCIAS

ACNUR. **Dados sobre Refúgio no Brasil**. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, 2024. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/dados-refugiados-no-brasil-e-no-mundo>. Acesso em: 03 fev. 2026

BANON, Patrick. **Para conhecer melhor as religiões**. 2. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2010.

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

BRASIL. Secretaria Especial Dos Direitos Humanos. **Diversidade religiosa e direitos humanos**. 3. ed. Brasília: Editora União Planetária, 2013.

CORTINA, Adela. **Ética mínima**: introdução à filosofia prática. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Anual de Serviços (PAS) 2022**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 07 fevereiro de 2026.

KÜNG, Hans. **Projeto de ética mundial**: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana. São Paulo: Paulinas, 2001.

LYON, David. **Pós-modernidade**. São Paulo: Paulus, 1998.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/universal-declaration-human-rights>. Acesso em: 08 out. 2025.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

TORO, Bernardo. **O cuidado como paradigma ético**. In: Conferência Ethos. São Paulo: Instituto Ethos, 2021. Disponível em: <https://www.ethos.org.br>. Acesso em: 08 out. 2025.

O BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FREE PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



CARINA BOSSOLANI

Graduada em História e Pedagogia pela faculdade Nove de Julho(2018 e 2019); Pós-graduada em Gestão Escolar pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas(2023); professora de educação infantil da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O brincar na educação infantil é uma prática de extrema importância e essencial nesta etapa do desenvolvimento infantil. É por meio das brincadeiras que os bebês e crianças se desenvolvem, aprendem, interagem, expressam sentimentos, constroem conhecimentos e vão desenvolver habilidades sociais, cognitivas, motoras, emocionais etc. Quando brinca, a criança aprende de forma natural e significativa, neste artigo vou abordar alguns aspectos e as importâncias do brincar nesta etapa e no desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: educação infantil; brincar; desenvolvimento; aprender; imaginação.

ABSTRACT

Play in early childhood education is an extremely important and essential practice at this stage of child development. It is through play that babies and children develop, learn, interact, express feelings, build knowledge, and develop social, cognitive, motor, emotional, and other skills. When playing, children learn naturally and meaningfully. In this article, I will address some aspects and the importance of play at this stage and in child development.

Keywords: early childhood education; play; development; learning; imagination.

INTRODUÇÃO

O brincar na educação infantil não se limita apenas ao entretenimento, mas está diretamente ligado ao processo de aprendizagem e formação de identidade dos bebês e crianças. É por meio das brincadeiras e interações que se socializam, aprendem o respeito as regras, a cooperação, ao espaço do outro, ao desenvolvimento da linguagem e pensamento crítico.

O brincar precisa ser reconhecido como um direito dos bebês e crianças e um recurso pedagógico fundamental para o desenvolvimento que promova aprendizagens e contribui para uma educação de qualidade, significativa, prazerosa e inicialmente, humanizada.

É por meio do brincar que os bebês e crianças se relacionam com o mundo em seus primeiros anos de vida. É através da brincadeira que se constitui uma linguagem própria da infância, por meio do qual bebês e crianças vão expressar suas emoções, frustrações, alegrias, tristezas, desejos, anseios.

Brincar não é apenas uma atividade espontânea, sem intencionalidade, mas sim uma experiência rica em aprendizagem e desenvolvimento. As interações lúdicas favorecem a construção da identidade e da autoestima, vai permitir que bebês e crianças se reconheçam como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem.

O BRINCAR DO PONTO DE VISTA PEDAGÓGICO

Do ponto de vista pedagógico, o brincar deve ser compreendido como um recurso de extrema importância, intencional e planejado pelo educador, integrado as propostas educativas, e com o olhar atento aos interesses e curiosidades dos bebês e crianças.

Cabe ao professor organizar os espaços, tempos, materiais que vão estimular as diferentes formas do brincar e promover experiências significativas e diversificadas, que respeitem a necessidade e interesses dos bebês e crianças.

De acordo com Kishimoto (2011), o brincar constitui-se como uma prática pedagógica fundamental na educação infantil, porque vai possibilitar a bebês e crianças a aprenderem de forma significativa, segundo ainda a autora, o professor vai desempenhar um papel atento e de mediador, observador, vendo os interesses e curiosidades das propostas e organizando o espaço de forma lúdica para favorecer o desenvolvimento integral dos bebês e crianças.

Sob a perspectiva sociocultural de Vygotsky (1998), o brincar compreende como uma atividade essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, para ele, é durante a brincadeira que bebês e crianças vivenciam situações que favorecem a imaginação, linguagem, autocontrole e a internalização das regras. Dessa forma podemos dizer que o brincar ultrapassa o caráter pedagógico e alcança um outro nível no desenvolvimento, vai ampliar as potencialidades de bebês e crianças por meio da mediação de um adulto atento.

Segundo o Currículo da Cidade: Educação Infantil da prefeitura de São Paulo, o brincar é reconhecido como um componente essencial e estruturante do currículo pedagógico e não meros momentos sem intencionalidade ou de ócio.

Segundo ainda o Currículo da Cidade, as experiências lúdicas, jogos, brincadeiras, exploração, são condições fundamentais para que bebês e crianças conheçam e construam o mundo, os sentidos e desenvolvam suas capacidades em toda sua potencialidade.

O processo do brincar esta articulado com diferentes manifestações de linguagem, interações com diversos materiais e com o outro, o que vai garantir não apenas o desenvolvimento motor, mas também o desenvolvimento da imaginação, linguagem, pensamento abstrato etc.

O BRINCAR LIVRE

O brincar livre tem origem nas necessidades humanas de exploração, interação e expressão, manifesta-se nos primeiros anos de vida de forma natural. Antes mesmo das instituições de ensino os bebês e crianças já brincavam espontaneamente em seus ambientes familiares, explorando objetos, espaços, movimentos, sons, esse brincar não dirigido e livre de instruções rígidas, constituiu-se historicamente como uma das primeiras formas de apropriação do mundo pelas crianças.

Na educação infantil o brincar livre mantém características da espontaneidade, sendo guiado principalmente pelos interesses, curiosidades, e iniciativas dos próprios bebês e crianças, sempre mediado e com o olhar atento do professor.

O brincar livre é fundamental pois vai respeitar o tempo individual e vai desenvolver experiências sensoriais, motoras e afetivas muito significativas. Ao manipular objetos, explorar espaços, interagir com outras crianças, o bebê e a criança constroem conhecimentos sobre si e sobre o outro. O brincar livre favorece o desenvolvimento integral da criança.

Autonomia, criatividade, imaginação, habilidades de cooperação, empatia, respeito, são habilidades diretamente relacionadas com o brincar livre, pois vai permitir que bebês e crianças façam escolhas, enfrentem desafios, superem dificuldades, fortalecendo sua identidade e autoestima.

Do ponto de vista pedagógico o brincar livre não significa ausência de regras ou intencionalidade, muito pelo contrário, é a presença de um olhar atento e cuidadoso do professor, o cuidado na hora de selecionar objetos e materialidades, ao mesmo tempo que ele faz tais seleções, ele acompanha as aprendizagens, vê as possibilidades do brincar livre ser um recurso pedagógico, pois vai revelar interesses, hipóteses e modos de pensar dos bebês e crianças, dando possibilidades para novos planejamentos.

No livro “As origens do brincar livre” de Éva Kálló e Gyorgyi Balog é redigido sobre o desenvolvimento espontâneo da brincadeira na infância, e mostra que o brincar livre é uma linguagem que vai contribuir para o desenvolvimento de bebês e crianças.

A partir de uma abordagem Pikleriana, as autoras enfatizam que para que o brincar aconteça de forma significativa, o ambiente precisa ser cuidadosamente preparado construído, selecionando materiais diversos e apropriados e na quantidade adequada, para diferentes etapas do desenvolvimento, e que permitam aos bebês e crianças explorar, manipular e experimentar através da brincadeira.

Segundo ainda o livro, o profissional tem papel fundamental nesse processo do brincar, pois vai acompanhar com um olhar atento e uma postura sensível, observando cada bebê e criança, fazendo

mediações quando necessário, o adulto não deve interferir diretamente na brincadeira, mas vai organizar um ambiente para favorecer a autonomia e exploração livre para que haja a construção das descobertas.

O OLHAR DO PROFESSOR

Que o brincar livra vai além de um mero momento de descontração já sabemos, mas precisamos saber mais a respeito sobre o olhar do professor, como ele precisa ser para que estes momentos aconteçam. O olhar do professor para o brincar livre deve ser sensível e crítico ao mesmo tempo, ele deve reconhecer que este brincar é um território rico de aprendizagem. Para Vygotsky o brincar é a atividade que promove o desenvolvimento de múltiplas funções, psicológica superiores, pois vai permitir que os bebês e crianças criem situações simbólicas e experimentem diferentes papéis sociais. Ele ainda fala que é por meio do brincar que a criança se coloca em desafios e isto vai impulsionar o seu desenvolvimento cognitivo e social.

O brincar deve ser o eixo central das práticas pedagógicas, enfatizando que o professor precisa observar, escutar e interpretar as manifestações lúdicas das crianças para planejar intencionalmente vivências que respeitem as particularidades, interesses e ritmos dos bebês e crianças. O professor é convidado a participar das brincadeiras e a compreender seus significados e orientar as experiências de forma que favoreçam a autonomia e liberdade.

Portanto o educador deve desempenhar múltiplos papéis, de observador, mediador sensível, escuta atenta e articulador de propostas, ao assumir este papel ele vai reconhecer que o brincar livre não é o oposto das aprendizagens estruturadas, mas sim vai potencializá-las. Para isso é importante salientar a importância da formação continuada e a reflexão das práticas pedagógicas constantemente, só assim é possível que o professor garanta experiências ricas e construtivas.

EXEMPLOS DE MATERIAIS E BRINCADEIRAS DO BRINCAR LIVRE

Caixas de papelão, potes, tampas, rolos de papel, cones, tecidos, panos, lenços, pedras, galhos, pinhas, folhas, sementes, cordas, elásticos, argolas, cestos são alguns exemplos de materiais que é possível montar propostas para o brincar livre.

É importante disponibilizar os materiais na sala, pátio parque, corredor, enfim, no espaço disponível. É importante ainda que não se indique o que deve ser feito com eles, os bebês e crianças precisam ter a liberdade, autonomia para criarem a partir dos materiais dispostos.

É preciso ainda que tenha materiais suficiente para que todos da sala possam participar da brincadeira e caso aconteça alguma disputa pela materialidade o professor se posicione e dê alternativas para o bebê ou criança que está tentando pegar do colega que já estava com a materialidade.

Os materiais precisam estar de forma acessível no chão, em cestos, ou prateleiras na altura dos bebês e crianças. O local precisa estar convidativo para a exploração e o professor na visão dos bebês e crianças para que eles se sintam protegidos e acolhidos nas suas explorações.

O professor vai garantir a segurança, observar atentamente, registrar as falas, gestos, hipóteses, descobertas das crianças e é claro, intervir quando necessário ampliando o repertório de possibilidades.

O TEMPO DO BRINCAR LIVRE

O tempo do brincar livre na educação infantil não se organiza de forma cronológica que temos historicamente na escola, mas sim a partir do ritmo da infância, é claro, que temos momentos específicos dentro do período escolar que precisa ser seguido, como o horário das refeições por exemplo.

O tempo tende a ser marcado pela repetição, possibilidades de recomeço, insistência, permanência, no brincar livre, o tempo não deve ser apenas um recorte da rotina escolar, mas sim uma dimensão pedagógica essencial e que deve ser respeitada pois é isso que vai sustentar a qualidade das experiências.

Quando o bebê e a criança brincam livremente ela não responde a urgência de resultados e nem a necessidade de cumprir etapas previamente definidas, para elas não fazem sentido. Ao brincar, ela demora, volta, ressignifica, transforma o que já foi feito e prolonga a experiência o máximo que ela puder. Essa temporalidade é muitas vezes interpretada por um adulto como improdutiva ou ociosa, e é ela que justamente vai das possibilidades as crianças e aprofundar suas investigações, descobertas e a construir novas narrativas.

Reconhecer o brincar livre implica compreender que a criança precisa de períodos prolongados para brincar sem a constante mediação. É neste tempo estendido que o brincar ganha sentido, e vai permitir que o bebê e a criança experimentem o erro, lide com as frustrações, conflitos, negocie regras, este tempo não é um tempo vazio e sim um tempo cheio de significados, aprendizagens e construções.

OS DESAFIOS DO BRINCAR LIVRE NA PRÁTICA ESCOLAR

Sabemos que o brincar livre é um direito dos bebês e crianças, mais do que isso, é uma experiência fundamental para o desenvolvimento integral mas esta prática ainda encontra muitos desafios dentro e fora do contexto escolar.

Entre a teoria e a prática do brincar livre no dia a dia, existe um caminho ainda cheio de desafios, tensões, limites estruturais e concepções com a visão do adulto e isso muitas vezes restringem a potência desta experiência rica em aprendizado.

Um dos principais desafios é sem dúvida o tempo escolar, a rotina, os horários a serem seguidos, as atividades dirigidas, demandas burocráticas, faz com que o tempo do brincar livre seja reduzido. Quando há muitas interrupções no brincar livre, ele deixa de ter sentido, perde a sua essência de explorar e de criar e acaba por se transformar em uma atividade superficial.

Outro desafio que é importante registrar é as diferentes concepções de criança dentro do contexto escolar, muitas vezes, ainda fica a ideia de que o aprender está associado a produção de resultados, registros formais, ou ainda, as atividades dirigidas pelos adultos, mas este pensamento é equivocado, o brincar livre, pode não gerar resultados visíveis em um primeiro momento, por isso muitas vezes é visto como “perda de tempo”. Essa visão desvaloriza o trabalho do educador e desvaloriza mais ainda o processo vivido pelos bebês e crianças nas suas construções de hipóteses, resolução de conflitos etc.

Segundo Friedmann (2012), a implementação do brincar na educação infantil enfrenta desafios palpáveis na prática escolar, pois o fato de existir materiais e espaços por si só não garantem que os bebês e crianças se apropriem do brincar livre, vai caber ao professor observar, compreender e organizar os

espaços e as condições para ampliar a liberdade de expressão e garantir o envolvimento lúdico, vai depender da sua iniciativa de promover um ambiente que respeite e incentive a criatividade infantil. A atuação do adulto também é um ponto muito importante a se pensar, pois é necessário encontrar um equilíbrio em estar presente, observar e não interromper excessivamente. Temos por desejo sempre querer controlar, orientar, ensinar e essas atitudes limitam a autonomia dos bebês e crianças no brincar. Outro ponto importante é as condições materiais e espaciais da escola que nem sempre são adequadas. Espaços com poucas possibilidades de transformação, poucos recursos, limitam a experiência lúdica. Outro desafio é a formação docente, muitos profissionais não tiveram na sua trajetória formativa, experiências, oportunidades de vivenciar o brincar livre como uma rica e potente experiência de aprendizagem, sendo assim, isso pode gerar dúvidas e inseguranças no planejamento. Por isso investir em formação continuada é a melhor solução para formar profissionais que valorizem a infância, o brincar, a escuta ativa.

INCLUSÃO E O BRINCAR LIVRE

A inclusão no brincar livre acontece quando todas as crianças, com singularidades ou não, tem a oportunidade de participar, criar, explorar, imaginar, expressar de forma livre e espontânea, sem deixar que suas diferenças sejam obstáculos.

A diversidade de corpos, ritmos, linguagens e modos de pensar faz parte da inclusão e vai tornar ainda mais potente a experiência coletiva. Ao contrário de brincadeiras dirigidas, o brincar livre vai permitir a criança autonomia para escolher como, com quem e por quanto tempo brincar e essa autonomia é importante principalmente para crianças com deficiências, transtornos ou necessidades específicas. A inclusão não vai acontecer adaptando a criança ao brincar, mas sim, em garantir um ambiente, materiais, tempo, espaço que sejam flexíveis para acolhê-la.

É no brincar livre que surge interações naturais entre as crianças, convites, experiências entre eles. Todas as formas de estar no brincar livre são legítimas e devem ser reconhecidas como participação.

O papel do professor é fundamental no brincar livre e para que nele haja a inclusão, ele precisa ter um olhar atento e sensível. Cabe ao professor perceber quando um bebê ou criança não está confortável ou está sendo excluída, quando os materiais não estão adequados ou quando o espaço está limitado. Neste caso é necessário que ele faça intervenções, reorganizar o ambiente, diversificar os materiais ou até mesmo aproximar as crianças, isso vai ampliar a experiência e torná-la mais significativa e inclusiva.

A escolha das materialidades tem influência na inclusão do brincar livre, objetos não estruturados, diversidade de materiais com múltiplas funções, vão permitir ao bebê e criança que ela atribua diversos sentidos às brincadeiras, esse tipo de material reduz a comparação, a função já pré-estabelecida e isso vai favorecer a criatividade.

O BRINCAR LIVRE COMO UM DIREITO DA CRIANÇA

O brincar livre se constitui como um direito fundamental dos bebês e crianças, reconhecido em documentos oficiais e em produções de grandes teóricos e pensadores da área de educação infantil.

O brincar é mais que uma atividade recreativa, o brincar livre é uma forma mais do que legítima de expressão, comunicação e participação da criança no mundo, é através do brincar que ela vai conhecer o mundo, explorar e vai desenvolver-se em todos os aspectos, físico, emocional cultural e cognitivo.

No ECA(Estatuto da criança e do adolescente) e nas DCNEI(Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil), este direito do brincar está compreendido e assegurado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao brincar livremente o bebê e a criança não apenas reproduz as experiências vividas mas também as recria, ressignifica situações do cotidiano. Nesse processo de brincar livremente, torna-se uma linguagem da infância por meio do qual bebês e crianças negociam, descobrem, interagem, constroem. Reconhecer o brincar livre como um direito implica em compreender que ele não pode e não deve ser condicionado apenas a alguns momentos específicos mas sim, fazer parte da rotina escolar e ser alvo de estudo constante.

Assegurar o brincar livre é assumir um compromisso ético, político e pedagógico com as infâncias. Reconhecer que o brincar não é mera “perda de tempo”, mas sim uma condição essencial para a construção da identidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: CNE, 2009.
- FRIEDMANN, Adriana. O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.
- KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. As origens do brincar livre. São Paulo: Omnisciência, 2017. ISBN 978-85-61190-16-3.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova York: ONU, 1989.
- PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MATEMÁTICA NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



MATHEMATICS IN THE DAILY LIVES OF CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

CINTIA RODRIGUES XAVIER

Licenciada em Química (2013) pela Universidade Cruzeiro do Sul; licenciada em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Anton Makarenko, Prefeitura do Município de São Paulo.

RESUMO

Você já percebeu como a matemática está presente nas pequenas ações do dia a dia de uma criança? Ao organizar brinquedos, dividir o lanche, contar os colegas na roda ou escolher o copo “maior”, ela está explorando quantidades, medidas, comparações e noções de espaço, mesmo sem perceber que isso é matemática. Na Educação Infantil, a matemática não precisa começar em folhas de atividades ou números decorados. Ela nasce da curiosidade, da observação e da interação com o cotidiano. Cada situação vivida é uma oportunidade para contar, classificar, ordenar, comparar, medir e resolver pequenos problemas. Ao guardar blocos por cor, separar objetos por tamanho ou perceber quem tem “mais” ou “menos”, a criança constrói conceitos fundamentais para o pensamento lógico. Imagine um ambiente onde a rotina diária se transforma em um verdadeiro laboratório matemático, a chamada para saber quantos vieram à escola, a organização da fila por altura, a distribuição de materiais, a marcação do calendário. Nessas experiências simples, a criança desenvolve noções de número, sequência, espaço e tempo de forma significativa e contextualizada. Convido você professor, estudante ou pesquisador a olhar para a matemática além dos números escritos no papel e reconhecer seu valor nas experiências cotidianas da infância.

Palavras-chave: Autonomia; Protagonismo; Brincar; Imaginação; Aprendizagem.

ABSTRACT

Have you ever noticed how mathematics is present in the small actions of a child's daily life? When organizing toys, dividing snacks, counting classmates in a circle, or choosing the "biggest" cup, they are exploring quantities, measurements, comparisons, and notions of space, even without realizing that this is mathematics. In Early Childhood Education, mathematics doesn't need to begin with worksheets or memorized numbers. It arises from curiosity, observation, and interaction with daily life. Each situation experienced is an opportunity to count, classify, order, compare, measure, and solve small problems. By putting away blocks by color, separating objects by size, or noticing who has "more" or "less," the child builds fundamental concepts for logical thinking. Imagine an environment where the daily routine transforms into a true mathematical laboratory: the roll call to see how many came to school, the organization of the line by height, the distribution of materials, the marking of the calendar. In these simple experiences, the child develops notions of number, sequence, space, and time in a meaningful and contextualized way. I invite you, teacher, student, or researcher, to look at mathematics beyond the numbers written on paper and recognize its value in the everyday experiences of childhood.

Keywords: Autonomy; Protagonism; Play; Imagination; Learning.

INTRODUÇÃO

A matemática está presente nas experiências mais simples e significativas da infância. Desde muito cedo, as crianças estabelecem relações com o mundo por meio de comparações, contagens, classificações, medidas e organização de objetos. Ao dividir brinquedos, escolher o maior pedaço de fruta ou observar a sequência dos dias no calendário, elas mobilizam conhecimentos matemáticos de maneira espontânea e contextualizada. Nesse sentido, a matemática na Educação Infantil ultrapassa a ideia de números escritos no papel, constituindo-se como parte integrante do cotidiano e das vivências infantis.

Na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, estudiosos destacam que a construção do conhecimento ocorre a partir da ação da criança sobre o meio, por meio da experimentação e da interação. Assim, a aprendizagem matemática na primeira infância deve estar vinculada a situações

concretas e significativas, favorecendo a exploração, a curiosidade e a resolução de pequenos problemas do dia a dia.

Além disso, documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mencionam que, na Educação Infantil, o trabalho com a matemática deve acontecer de forma integrada aos campos de experiências, promovendo o desenvolvimento do pensamento lógico, da autonomia e da capacidade de argumentação. O foco não está na antecipação de conteúdos formais, mas na construção de noções matemáticas a partir de contextos reais e próximos à realidade da criança.

Dessa forma, compreender a matemática como parte do cotidiano infantil implica repensar práticas pedagógicas, valorizando situações rotineiras como momentos ricos de aprendizagem. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da inserção da matemática nas experiências diárias das crianças na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral e para a formação de sujeitos críticos e participativos.

O BRINCAR COTIDIANO E A MATEMÁTICA?

A matemática na Educação Infantil manifesta-se de forma natural no cotidiano das crianças, especialmente por meio das brincadeiras. Ao brincar de casinha, mercado, construção ou jogos de encaixe, a criança conta objetos, compara quantidades, organiza sequências, reconhece formas e resolve pequenos problemas, mobilizando conceitos matemáticos de maneira significativa. Nessas experiências lúdicas, o aprendizado não ocorre de forma mecânica, mas a partir da ação, da interação e da exploração do ambiente.

O brincar, entendido como eixo estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil, favorece o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, da autonomia e da criatividade. Durante as brincadeiras, as crianças estabelecem relações de classificação, seriação, correspondência e noção de espaço e tempo, construindo conhecimentos essenciais para a compreensão da matemática. Além disso, ao vivenciar situações concretas e contextualizadas, atribuem sentido aos conceitos, fortalecendo a aprendizagem significativa.

Dessa forma, integrar a matemática ao cotidiano por meio do brincar contribui para uma abordagem mais dinâmica, prazerosa e eficaz, respeitando as especificidades da infância e promovendo o desenvolvimento integral da criança.

FUNDAMENTOS AFETIVOS E PEDAGÓGICOS

A inserção da matemática no cotidiano das crianças na Educação Infantil não se sustenta apenas em bases cognitivas, mas também em fundamentos afetivos e pedagógicos que reconhecem a criança como sujeito ativo, sensível e capaz de construir conhecimentos por meio das interações. Nessa

fase da educação básica, o processo de aprendizagem está intimamente relacionado às emoções, às vivências e aos vínculos que a criança constrói com o meio e com as pessoas que a cercam.

Do ponto de vista afetivo, a aprendizagem da matemática ganha maior significado quando ocorre em um ambiente seguro, acolhedor e estimulante. A confiança estabelecida entre professor e aluno favorece a curiosidade, a participação ativa e a disposição para enfrentar novos desafios com mais segurança. Ao perceber que suas ideias e seu ritmo são valorizados, a criança fortalece a autoestima e ganha segurança para investigar situações que envolvem contar, comparar, organizar e solucionar problemas presentes no dia a dia. Dessa maneira, a dimensão afetiva desempenha um papel essencial no processo educativo, ampliando o interesse e diminuindo possíveis barreiras em relação à matemática.

A perspectiva pedagógica, é fundamental compreender que o conhecimento matemático na Educação Infantil deve emergir das experiências concretas e significativas. Muitos teóricos defendem que a criança constrói o conhecimento a partir da ação sobre o meio, enquanto outros destacam o papel das interações sociais e da mediação do adulto nesse processo. Dessa forma, o professor assume a função de mediador, organizando situações didáticas que possibilitem a exploração, a investigação e o diálogo.

Além disso, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Educação Infantil, a aprendizagem deve ocorrer por meio das interações e das brincadeiras, integrando os campos de experiências às vivências cotidianas. A matemática, nesse contexto, não aparece como disciplina isolada, mas como parte das situações diárias na organização da rotina, na distribuição de materiais, na observação do tempo, na exploração de formas e espaços.

Portanto, os fundamentos afetivos e pedagógicos da matemática no cotidiano infantil estão alicerçados na valorização das experiências da criança, na construção de vínculos positivos com o saber e na intencionalidade educativa do professor. Ao integrar emoção, interação e prática significativa, promove-se uma aprendizagem matemática mais humana, contextualizada e coerente com as especificidades da infância.

IMPORTÂNCIA DO PROTAGONISMO INFANTIL

O protagonismo infantil é fundamental para que a matemática, na Educação Infantil, seja vivenciada de forma significativa, contextualizada e coerente com as especificidades da infância. Quando a criança assume um papel ativo no processo de aprendizagem, ela deixa de ser mera receptora de conteúdos e passa a construir conhecimentos a partir de suas próprias experiências, hipóteses e descobertas.

No cotidiano escolar, situações simples como organizar a fila, distribuir materiais, contar colegas presentes ou comparar tamanhos de objetos, tornam-se oportunidades ricas de aprendizagem

matemática quando a criança participa ativamente dessas ações. Ao decidir como contar, separar, medir ou resolver pequenos problemas, ela desenvolve autonomia, pensamento lógico e capacidade de argumentação.

A perspectiva construtivista, evidencia que o conhecimento se constrói por meio da ação da criança sobre o meio. É importante destacar o papel das interações sociais e da mediação do adulto no processo educativo, considerando que a aprendizagem se torna mais significativa quando a criança participa ativamente das propostas. Nesse sentido, o professor assume a função de orientador, propondo desafios, estimulando a curiosidade e promovendo questionamentos, ao mesmo tempo em que oferece espaço para que a criança reflita, experimente e descubra caminhos para resolver situações.

Na Educação Infantil, garantir os direitos de aprendizagem é essencial, especialmente no que se refere à participação e à exploração do ambiente. Valorizar o protagonismo infantil significa assegurar que a criança tenha oportunidade de se expressar, fazer escolhas e construir conhecimentos por meio das brincadeiras e das relações que estabelece.

Quando a matemática é vivenciada nas experiências cotidianas e a criança ocupa uma posição ativa nesse processo, seu desenvolvimento ocorre de forma mais ampla e integrada. Isso contribui para fortalecer a autonomia, a segurança e a capacidade de enfrentar desafios. Dessa forma, a matemática deixa de ser vista como algo abstrato e passa a fazer parte das vivências diárias, adquirindo significado real na vida da criança.

PREPARAÇÃO DO AMBIENTE FAVORAVEL PARA A APRENDIZAGEM

Para organizar espaços ricos em possibilidades matemáticas, no ambiente deve conter materiais variados e acessíveis, como blocos de montar, tampinhas, potes, jogos de encaixe, livros, calendários, relógios, balanças simples e objetos de diferentes tamanhos e formas. Esses recursos permitem experiências de contagem, classificação, comparação, seriação e noção de medidas. A disposição dos materiais ao alcance das crianças incentiva o protagonismo e a exploração espontânea.

OBSERVAÇÃO ATENTA

A observação atenta é uma das principais ferramentas pedagógicas do professor na Educação Infantil. É por meio dela que o educador compreende como a criança pensa, quais estratégias utiliza para resolver problemas e quais hipóteses formula diante das situações matemáticas do cotidiano. Observar não é apenas olhar, mas acompanhar intencionalmente as ações, falas, interações e descobertas das crianças. Tenha um olhar sensível, as estratégias utilizadas pela criança, escutar as falas e hipóteses, registrar para acompanhar o desenvolvimento, identificar oportunidades no cotidiano, intervir com intencionalidade pedagógica.

BENEFÍCIOS QUE FLORESCEM

Aprender matemática na Educação Infantil por meio do cotidiano e das experiências concretas proporciona uma série de benefícios que vão além do domínio de números e formas. Essa aprendizagem integrada à vida diária da criança contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor, promovendo a formação de sujeitos mais críticos, autônomos e criativos.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O EDUCADOR

O papel do educador na Educação Infantil vai muito além de transmitir conceitos matemáticos. Ele deve criar ambientes ricos, observar ativamente, mediar experiências e transformar o cotidiano em oportunidades de aprendizagem significativa. Esse cenário apresenta tanto desafios quanto possibilidades que influenciam diretamente a qualidade da aprendizagem matemática das crianças. Muitos educadores enfrentam dificuldades em reconhecer que conceitos matemáticos podem surgir de situações do cotidiano, sem a necessidade de exercícios formais. É necessário observar e entender como a criança constrói o conhecimento por meio da ação, da exploração e da brincadeira, respeitando seu ritmo e suas hipóteses.

IMPORTÂNCIA DAS FAMÍLIAS

O envolvimento da família desempenha um papel fundamental no fortalecimento da aprendizagem matemática na Educação Infantil. Quando os familiares participam de maneira ativa e prazerosa, a criança passa a enxergar a matemática como parte de sua rotina, e não apenas como um conteúdo escolar, o que amplia seu interesse, sua curiosidade e sua compreensão.

Atividades simples do cotidiano podem se transformar em ricas oportunidades de aprendizagem, como contar alimentos no momento das refeições, comparar o tamanho de objetos e roupas, separar itens por cores ou formatos e perceber quantidades e medidas ao preparar uma receita. Essas vivências favorecem a conexão entre os conceitos matemáticos e situações reais, tornando o aprendizado mais significativo.

A MATEMÁTICA COMO EXPRESSÃO CULTURAL NO BRINCAR

Quando presente nas experiências diárias das crianças, a matemática deixa de ser vista apenas como um conteúdo escolar e passa a ser entendida como uma prática cultural que se revela nas brincadeiras. Nesse sentido, o ato de brincar vai além do entretenimento: envolve interação social, desenvolvimento da linguagem, imaginação, construção de valores e aprendizagens matemáticas. Assim, o conhecimento é construído de maneira significativa, articulado às vivências e à realidade infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação Infantil, a matemática presente no cotidiano vai além de números e figuras trabalhados de forma isolada. Ela aparece nas vivências diárias, nas brincadeiras, nas relações estabelecidas e na exploração dos diferentes espaços. Quando o aprendizado matemático se conecta às situações reais da criança, o conhecimento ganha sentido, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio lógico, da autonomia, da criatividade e da capacidade de solucionar problemas.

Para que esse processo aconteça de maneira efetiva, é fundamental considerar o protagonismo infantil, a atuação mediadora do professor e o envolvimento da família. Ao assumir um papel ativo, a criança observa, testa hipóteses, compara informações e faz escolhas, transformando acontecimentos simples em oportunidades de aprendizagem. O professor, nesse contexto, organiza o ambiente, propõe desafios adequados e valoriza as descobertas e os percursos individuais de cada aluno.

Portanto, promover a matemática no cotidiano das crianças significa reconhecer e respeitar cada ciclo e suas potencialidades, oferecendo uma educação significativa, contextualizada e acolhedora. Contribuindo também para aprendizagens futuras, fortalecendo o pensamento crítico, a autonomia, o protagonismo e a capacidade da criança de se relacionar com o outro e com o mundo.

REFERÊNCIAS

PIAGET, Jean. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 fev. 2026.

GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA



SCHOOL MANAGEMENT AND PUBLIC POLICIES: THE ROLE OF THE EDUCATOR IN THE DEMOCRATIC MANAGEMENT OF THE SCHOOL

CLAUDIA REGINA DA SILVA SOUZA

Professora na Rede Pública de São Paulo.

RESUMO

A gestão democrática da escola constitui um dos pilares fundamentais para a efetivação de uma educação pública de qualidade, conforme previsto na legislação educacional brasileira. Nesse contexto, o pedagogo assume papel central na organização, coordenação e mediação dos processos pedagógicos e administrativos, atuando como agente articulador entre a comunidade escolar, a equipe docente, os estudantes e a gestão institucional. O presente artigo tem como objetivo analisar a atuação do pedagogo na gestão democrática da escola, destacando sua importância na construção de práticas participativas, na elaboração coletiva de projetos pedagógicos e na promoção de um ambiente escolar inclusivo e comprometido com a formação integral dos alunos. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica, com base em autores da área da educação e documentos legais que tratam da gestão escolar e das políticas públicas educacionais. Conclui-se que o pedagogo, ao exercer uma atuação crítica, ética e participativa, contribui significativamente para o fortalecimento da democracia no espaço escolar e para a consolidação de uma gestão comprometida com os princípios da equidade, da participação e da qualidade social da educação.

Palavras-chave: Gestão democrática; Pedagogo; Políticas públicas; Escola; Educação.

ABSTRACT

Democratic school management is one of the fundamental pillars for achieving quality public education, as foreseen in Brazilian educational legislation. In this context, the pedagogue assumes a central role in the organization, coordination, and mediation of pedagogical and administrative processes, acting as an articulating agent between the school community, the teaching staff, the students, and the institutional management. This article aims to analyze the role of the pedagogue in the democratic management of the school, highlighting its importance in the construction of participatory practices, in the collective elaboration of pedagogical projects, and in the promotion of an inclusive school environment committed to the integral formation of students. The research is based on a bibliographic review, based on authors in the field of education and legal documents that deal with school management and educational public policies. It is concluded that the pedagogue, by exercising a critical, ethical, and participatory role, contributes significantly to the strengthening of democracy in the school environment and to the consolidation of a management committed to the principles of equity, participation, and the social quality of education.

Keywords: Democratic management; Pedagogue; Public policies; School; Education.

INTRODUÇÃO

A organização da escola contemporânea demanda práticas de gestão que ultrapassem modelos centralizadores e autoritários, valorizando a participação coletiva e o diálogo entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Nesse cenário, a gestão democrática emerge como princípio orientador das políticas educacionais brasileiras, estando prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que reconhecem a importância da participação da comunidade na tomada de decisões escolares.

Inserido nesse contexto, o pedagogo assume uma função estratégica na gestão escolar, atuando não apenas no âmbito pedagógico, mas também como mediador dos processos de planejamento, acompanhamento e avaliação das ações educativas. Sua atuação contribui para a construção de práticas democráticas que favorecem a autonomia da escola, o trabalho coletivo e o compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além disso, a atuação do pedagogo na gestão democrática está diretamente relacionada às políticas públicas educacionais, uma vez que cabe a esse profissional interpretar, implementar e ressignificar as diretrizes legais no cotidiano escolar, considerando as especificidades socioculturais da comunidade atendida. Dessa forma, o pedagogo torna-se um agente fundamental na articulação entre as políticas educacionais e a prática escolar.

Diante disso, este artigo propõe discutir a atuação do pedagogo na gestão democrática da escola, analisando sua contribuição para a organização institucional, para a participação coletiva e para a consolidação de uma educação comprometida com os princípios democráticos e com a transformação social.

DESENVOLVIMENTO

A gestão democrática da escola configura-se como um princípio fundamental das políticas públicas educacionais brasileiras, estando diretamente vinculada à consolidação de uma educação comprometida com a participação, a transparência e a corresponsabilidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Esse princípio encontra respaldo legal na Constituição Federal de 1988, que estabelece a gestão democrática do ensino público como um dos fundamentos da educação nacional, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reforça a necessidade da participação da comunidade escolar na organização e no funcionamento das instituições de ensino.

No âmbito das políticas públicas, a gestão democrática não se limita a uma diretriz normativa, mas representa uma concepção de escola que valoriza o diálogo, o trabalho coletivo e a descentralização das decisões. Trata-se de um modelo que busca romper com práticas autoritárias e hierarquizadas, promovendo a construção de espaços participativos nos quais professores, gestores, pedagogos, estudantes, famílias e demais membros da comunidade escolar possam contribuir ativamente para a definição dos rumos da escola.

Nesse contexto, a escola passa a ser compreendida como um espaço social e político, no qual as decisões pedagógicas e administrativas devem ser construídas de forma coletiva, respeitando as diversidades e as necessidades locais. A gestão democrática, portanto, exige a criação de mecanismos institucionais que garantam a participação efetiva da comunidade, como conselhos escolares, assembleias, reuniões pedagógicas e processos coletivos de planejamento e avaliação.

As políticas públicas educacionais, ao incorporarem o princípio da gestão democrática, reconhecem que a qualidade da educação está diretamente relacionada ao envolvimento dos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar. Dessa forma, a participação não deve ocorrer apenas de maneira formal, mas precisa ser efetiva e contínua, possibilitando que a comunidade escolar exerça sua autonomia e corresponsabilidade na construção do projeto educativo da instituição.

Além disso, a gestão democrática contribui para o fortalecimento da cidadania, uma vez que promove a vivência de valores democráticos no interior da escola. Ao participar das decisões, os sujeitos desenvolvem senso crítico, responsabilidade social e compromisso com o bem coletivo. Assim, a escola não apenas ensina conteúdos, mas também forma cidadãos conscientes e participativos.

Nesse cenário, a gestão democrática, enquanto princípio das políticas públicas educacionais, representa um avanço significativo na organização escolar, pois amplia as possibilidades de diálogo entre o Estado e a comunidade, ao mesmo tempo em que fortalece a autonomia da escola. Sua efetivação, contudo, depende da atuação consciente e comprometida dos profissionais da educação, especialmente do pedagogo, que exerce papel fundamental na articulação entre as políticas públicas e as práticas democráticas no cotidiano escolar.

O pedagogo desempenha um papel central na consolidação da gestão democrática da escola, atuando como articulador dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar e promovendo

práticas que favorecem a participação coletiva nos processos de tomada de decisão. Sua atuação está diretamente relacionada à construção de um ambiente escolar pautado no diálogo, na cooperação e no respeito às diversidades, elementos essenciais para o fortalecimento da democracia no espaço educativo.

No cotidiano escolar, o pedagogo é responsável por criar e fortalecer espaços de escuta e diálogo, possibilitando que professores, estudantes, famílias e demais profissionais da educação participem ativamente da organização e do funcionamento da escola. Essa participação não deve ocorrer de forma superficial ou meramente formal, mas precisa ser efetiva, permitindo que os diferentes sujeitos tenham voz e possam contribuir de maneira significativa para a definição dos objetivos, das ações pedagógicas e das estratégias de gestão. Nesse sentido, o pedagogo atua como mediador, garantindo que as decisões sejam construídas coletivamente e que os conflitos sejam enfrentados por meio do diálogo e da reflexão crítica.

A atuação do pedagogo como articulador da participação coletiva também se manifesta na organização de instâncias democráticas, como conselhos escolares, reuniões pedagógicas, assembleias e fóruns de discussão. Esses espaços constituem importantes mecanismos de gestão democrática, pois permitem o compartilhamento de responsabilidades e a construção coletiva do projeto educativo da escola. Cabe ao pedagogo orientar, acompanhar e fortalecer essas instâncias, assegurando que funcionem de maneira transparente e comprometida com os interesses da comunidade escolar.

Além disso, o pedagogo contribui para a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a autonomia e o protagonismo dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos ativos do processo educativo. Ao incentivar metodologias participativas e estratégias de ensino que estimulem a reflexão crítica e o trabalho colaborativo, o pedagogo fortalece a vivência de valores democráticos no interior da escola. Dessa forma, a gestão democrática não se limita ao âmbito administrativo, mas se estende ao processo de ensino e aprendizagem, influenciando diretamente a formação cidadã dos alunos.

Outro aspecto relevante da atuação do pedagogo refere-se à articulação entre as políticas públicas educacionais e a realidade da escola. Ao interpretar e implementar as diretrizes legais de forma crítica e contextualizada, o pedagogo contribui para que a gestão democrática seja efetivada de acordo com as necessidades e especificidades da comunidade atendida. Essa articulação exige sensibilidade, compromisso social e capacidade de diálogo, características fundamentais para a atuação democrática desse profissional.

Dessa maneira, a atuação do pedagogo como articulador da participação coletiva e da democracia no espaço escolar revela-se indispensável para a construção de uma gestão comprometida com os princípios democráticos e com a qualidade social da educação. Ao promover a participação, o diálogo e o trabalho coletivo, o pedagogo contribui para a consolidação de uma escola mais justa, inclusiva e alinhada às políticas públicas educacionais, fortalecendo o papel da educação como instrumento de transformação social.

A atuação do pedagogo na gestão democrática da escola evidencia-se de forma significativa na construção coletiva do projeto educativo, compreendido como um conjunto de ações, princípios e

objetivos que orientam o trabalho pedagógico e administrativo da instituição. Nesse processo, o pedagogo assume o papel de articulador e mediador, promovendo a participação efetiva dos diferentes sujeitos da comunidade escolar e fortalecendo a autonomia da escola diante das demandas impostas pelas políticas públicas educacionais.

A construção coletiva do projeto educativo pressupõe a superação de práticas individualizadas e centralizadoras, exigindo o envolvimento ativo de professores, gestores, estudantes, famílias e demais profissionais da educação. O pedagogo, ao coordenar e orientar esse processo, contribui para a criação de espaços de reflexão e diálogo, nos quais a comunidade escolar pode discutir sua identidade, suas necessidades e suas expectativas em relação à educação oferecida. Dessa forma, o projeto educativo deixa de ser um documento meramente burocrático e passa a representar a expressão coletiva dos valores e dos compromissos da escola.

No contexto da gestão democrática, o pedagogo atua de maneira decisiva na organização dos momentos de planejamento coletivo, incentivando a análise crítica da realidade escolar e a definição de metas e estratégias que estejam alinhadas às especificidades do contexto social e cultural da comunidade atendida. Essa atuação favorece o fortalecimento da autonomia escolar, uma vez que permite que a escola construa suas próprias soluções para os desafios enfrentados, sem se limitar à reprodução mecânica de diretrizes externas.

Além disso, o pedagogo contribui para a integração entre as dimensões pedagógica, administrativa e política da gestão escolar, assegurando a coerência entre os objetivos educacionais e as ações desenvolvidas no cotidiano da escola. Ao acompanhar a implementação do projeto educativo e promover processos contínuos de avaliação e replanejamento, o pedagogo fortalece a corresponsabilidade da equipe escolar e incentiva a participação coletiva na tomada de decisões. Essa postura reforça a ideia de que a gestão democrática é um processo dinâmico e em constante construção.

A contribuição do pedagogo também se manifesta na articulação entre o projeto educativo da escola e as políticas públicas educacionais. Ao interpretar as diretrizes legais de forma crítica e contextualizada, o pedagogo auxilia a comunidade escolar a compreender os limites e as possibilidades das políticas educacionais, promovendo uma apropriação consciente dessas orientações. Assim, a autonomia escolar não é entendida como isolamento, mas como capacidade de dialogar com as políticas públicas e ressignificá-las de acordo com a realidade local.

Outro aspecto relevante refere-se à promoção da formação continuada dos profissionais da educação, articulada ao projeto educativo da escola. O pedagogo, ao identificar necessidades formativas e propor ações de estudo e reflexão coletiva, contribui para o desenvolvimento profissional da equipe e para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Essa formação, construída de maneira colaborativa, fortalece o compromisso coletivo com os objetivos da escola e com os princípios da gestão democrática.

Portanto, a contribuição do pedagogo para a construção coletiva do projeto educativo e para o fortalecimento da autonomia escolar revela-se essencial para a consolidação de uma gestão democrática efetiva. Ao promover o diálogo, a participação e a reflexão crítica, o pedagogo contribui para a construção de uma escola mais autônoma, participativa e comprometida com a qualidade social da educação,

reafirmando seu papel como agente fundamental na implementação das políticas públicas educacionais no contexto escolar.

A atuação do pedagogo na gestão democrática da escola assume especial relevância quando compreendida a partir da articulação entre as políticas públicas educacionais e a busca pela qualidade social da educação. Nesse contexto, o pedagogo exerce um papel fundamental ao interpretar, mediar e concretizar, no cotidiano escolar, as diretrizes estabelecidas pelos sistemas de ensino, garantindo que essas orientações não sejam aplicadas de forma mecânica, mas adaptadas à realidade social, cultural e pedagógica da comunidade escolar.

As políticas públicas educacionais, ao definirem normas, metas e diretrizes para a organização do ensino, impactam diretamente o funcionamento da escola e o trabalho dos profissionais da educação. Cabe ao pedagogo compreender essas políticas de maneira crítica, analisando seus objetivos, limites e possibilidades, a fim de orientar a equipe escolar na implementação de práticas que estejam alinhadas aos princípios da gestão democrática. Essa atuação contribui para que a escola não se torne apenas executora de políticas, mas sujeito ativo no processo de construção educacional.

No âmbito da gestão democrática, o pedagogo atua como mediador entre as exigências do sistema educacional e as necessidades da comunidade escolar, promovendo o diálogo e a participação coletiva na tomada de decisões. Ao envolver professores, gestores, estudantes e famílias na discussão das políticas públicas e de suas implicações para o cotidiano escolar, o pedagogo fortalece a transparência e a corresponsabilidade, elementos essenciais para a consolidação de uma gestão participativa. Dessa forma, as decisões passam a ser construídas de maneira coletiva, respeitando os princípios da democracia e da autonomia escolar.

A busca pela qualidade social da educação constitui outro aspecto central da atuação do pedagogo na gestão democrática. Diferentemente de uma concepção restrita de qualidade baseada apenas em indicadores quantitativos, a qualidade social considera aspectos como inclusão, equidade, participação, respeito às diversidades e formação integral dos estudantes. O pedagogo, ao articular esses elementos na organização do trabalho escolar, contribui para a construção de práticas pedagógicas mais justas e comprometidas com a transformação social.

Além disso, o pedagogo desempenha um papel importante no acompanhamento e na avaliação das ações desenvolvidas pela escola, utilizando esses processos como instrumentos de reflexão e aprimoramento coletivo. Ao promover avaliações participativas e contínuas, o pedagogo incentiva a análise crítica das práticas escolares e a busca por soluções construídas de forma colaborativa. Essa postura fortalece a gestão democrática e contribui para a melhoria da qualidade da educação oferecida.

Outro ponto relevante refere-se à atuação do pedagogo na promoção de uma cultura escolar democrática, pautada no diálogo, no respeito mútuo e na valorização da participação. Ao incentivar práticas pedagógicas e administrativas que promovam a escuta, a cooperação e o protagonismo dos sujeitos, o pedagogo contribui para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de compreender e exercer seus direitos e deveres na sociedade.

Dessa maneira, a atuação do pedagogo na articulação entre gestão democrática, políticas públicas e qualidade social da educação revela-se indispensável para a consolidação de uma escola comprometida com os princípios democráticos e com a formação integral dos estudantes. Ao mediar as relações entre as políticas educacionais e a prática escolar, o pedagogo fortalece a autonomia da escola e contribui para a construção de uma educação pública mais inclusiva, participativa e socialmente referenciada.

A promoção de práticas participativas no interior da escola constitui um dos eixos centrais da gestão democrática, e o pedagogo exerce papel fundamental nesse processo ao contribuir para a consolidação de uma cultura escolar baseada no diálogo, na cooperação e na corresponsabilidade. Sua atuação possibilita a construção de espaços coletivos de decisão e reflexão, nos quais os diferentes sujeitos da comunidade escolar podem participar ativamente da organização e do funcionamento da instituição.

No cotidiano escolar, o pedagogo atua incentivando a participação dos professores nos processos de planejamento, avaliação e replanejamento das ações pedagógicas, fortalecendo o trabalho coletivo e a integração entre as diferentes áreas do conhecimento. Ao promover reuniões pedagógicas reflexivas e espaços de formação continuada, o pedagogo contribui para que os docentes compreendam a importância da participação como elemento constitutivo da gestão democrática, favorecendo práticas pedagógicas mais coerentes com os princípios da autonomia e da inclusão.

A atuação do pedagogo também se estende ao estímulo da participação dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos ativos do processo educativo. Ao incentivar o protagonismo estudantil por meio de projetos, grêmios, assembleias e outras formas de organização, o pedagogo contribui para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do senso crítico dos alunos. Essa vivência democrática no espaço escolar favorece a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, fortalecendo o papel social da escola.

Outro aspecto relevante refere-se à participação das famílias e da comunidade no contexto escolar. O pedagogo atua como mediador na aproximação entre escola e comunidade, promovendo ações que favoreçam o diálogo, a escuta e a cooperação. Ao envolver as famílias nos processos decisórios e nas atividades pedagógicas, o pedagogo contribui para a construção de uma gestão mais transparente e comprometida com as necessidades reais da comunidade atendida, fortalecendo os vínculos entre escola e sociedade.

A consolidação de uma cultura democrática escolar exige, ainda, o enfrentamento de conflitos e desafios que emergem das relações interpessoais e institucionais. Nesse sentido, o pedagogo desempenha papel importante na mediação de conflitos, promovendo práticas de diálogo e reflexão coletiva que possibilitem a construção de soluções compartilhadas. Essa atuação contribui para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor, respeitoso e propício ao desenvolvimento humano e educacional.

Dessa forma, a atuação do pedagogo na promoção de práticas participativas e no fortalecimento da cultura democrática escolar revela-se essencial para a efetivação da gestão democrática. Ao

incentivar a participação, o diálogo e o protagonismo dos sujeitos, o pedagogo contribui para a construção de uma escola mais inclusiva, participativa e comprometida com a qualidade social da educação, reafirmando a importância da democracia como princípio estruturante do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática da escola constitui um princípio essencial para a efetivação de uma educação pública comprometida com a participação, a inclusão e a qualidade social do ensino. Ao longo deste artigo, foi possível compreender que a atuação do pedagogo nesse contexto ultrapassa funções meramente técnicas ou administrativas, assumindo um papel estratégico na articulação dos processos pedagógicos, organizacionais e políticos que estruturam o cotidiano escolar.

O pedagogo destaca-se como mediador das relações entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar, promovendo o diálogo, a participação coletiva e a corresponsabilidade nas tomadas de decisão. Sua atuação contribui de maneira significativa para a construção de práticas democráticas que fortalecem a autonomia da escola e possibilitam a ressignificação das políticas públicas educacionais a partir da realidade local. Dessa forma, a gestão democrática deixa de ser apenas um princípio legal e passa a se materializar nas ações cotidianas da instituição.

Além disso, evidenciou-se que o pedagogo desempenha papel fundamental na construção coletiva do projeto educativo, no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e na promoção da formação continuada dos profissionais da educação. Essas ações favorecem o fortalecimento do trabalho coletivo, a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas e a consolidação de uma cultura escolar pautada em valores democráticos, como o respeito, a cooperação e a participação.

Conclui-se, portanto, que a atuação do pedagogo na gestão democrática da escola é indispensável para a efetivação das políticas públicas educacionais e para a construção de uma educação socialmente referenciada. Ao exercer uma prática crítica, ética e comprometida com a transformação social, o pedagogo contribui para a formação de cidadãos conscientes e participativos, reafirmando o papel da escola como espaço de construção da democracia e de promoção da justiça social.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LUCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**

A PEDAGOGIA DO AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE PEDAGOGY OF AFFECTION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



CRISTIANE CORDEIRO PIRES

Graduação em pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Nove de Julho no ano de 1991; Pós-graduada no curso de Psicopedagogia Lato Sensu no ano de 1999, pelo Centro Universitário Nove de Julho; Professora de Educação Infantil e ensino Fundamental I, em exercício na EMEI Professor Lourenço Filho.

RESUMO

A pedagogia do afeto na educação infantil constitui-se como um eixo fundamental para a promoção de aprendizagens significativas, ao integrar as dimensões cognitivas, emocionais, sociais e motoras do desenvolvimento infantil. Ancorada nas contribuições de Wallon e Piaget, essa abordagem reconhece a afetividade como elemento indissociável do processo educativo, capaz de mobilizar o interesse, a participação e a construção do conhecimento. No contexto da educação infantil, a mediação pedagógica pautada no afeto fortalece a relação aluno-professor, favorecendo a criação de ambientes acolhedores e estimulantes. Este estudo teve como objetivo geral: analisar através da revisão de literatura, como a pedagogia do afeto pode beneficiar os alunos da educação infantil. A metodologia empregada foi a revisão de literatura, com a busca de materiais publicados no período de 2010 a 2025, na base de dados eletrônica Google Acadêmico. As considerações finais evidenciam que a pedagogia do afeto na educação infantil configura-se como um elemento estruturante para a promoção do desenvolvimento integral da criança e para a qualificação das práticas pedagógicas. Ao reconhecer a indissociabilidade entre afetividade e cognição, essa abordagem favorece a construção de ambientes educativos mais acolhedores, participativos e propícios à aprendizagem significativa. Ademais, a mediação docente pautada em relações de confiança, respeito e diálogo contribui para o fortalecimento dos vínculos e para o engajamento dos educandos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Pedagogia do Afeto; Wallon; Piaget.

ABSTRACT

The pedagogy of affection in early childhood education constitutes a fundamental axis for the promotion of meaningful learning, integrating the cognitive, emotional, social, and motor dimensions of child development. Anchored in the contributions of Wallon and Piaget, this approach recognizes affectivity as an inseparable element of the educational process, capable of mobilizing interest, participation, and the construction of knowledge. In the context of early childhood education, pedagogical mediation based on affection strengthens the student-teacher relationship, favoring the creation of welcoming and stimulating environments. This study had the general objective of analyzing, through a literature review, how the pedagogy of affection can benefit early childhood education students. The methodology employed was a literature review, searching for materials published between 2010 and 2025 in the Google Scholar electronic database. The final considerations highlight that the pedagogy of affection in early childhood education is a structuring element for promoting the integral development of the child and for improving pedagogical practices. By recognizing the inseparability between affectivity and cognition, this approach favors the construction of more welcoming, participatory educational environments conducive to meaningful learning. Furthermore, teacher mediation based on relationships of trust, respect, and dialogue contributes to strengthening bonds and engaging students.

Keywords: Early Childhood Education; Pedagogy of Affection; Wallon; Piaget.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem na etapa da educação infantil caracteriza-se como um processo dinâmico e multifacetado, que envolve o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor da criança. Nesse período, as experiências vivenciadas em contextos educativos desempenham papel estruturante na formação de habilidades essenciais para as etapas posteriores da escolarização.

A pedagogia do afeto, sob a perspectiva de Wallon e Piaget, evidencia a indissociabilidade entre os aspectos emocionais e cognitivos no processo educativo. Wallon destaca a afetividade como elemento estruturante do desenvolvimento humano, influenciando diretamente a construção do pensamento e das relações sociais. Piaget, por sua vez, compreende a dimensão afetiva como energia que mobiliza a ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento, sendo complementar aos processos intelectuais. Já Freire enfatiza o diálogo, o respeito e a humanização como fundamentos de uma prática pedagógica comprometida com a formação crítica e integral do educando.

A pedagogia do afeto permeia a relação aluno-professor ao favorecer a construção de vínculos pautados na confiança, no respeito e na escuta sensível, elementos essenciais para o desenvolvimento

infantil. Na educação infantil, tais relações contribuem para a constituição de um ambiente seguro e acolhedor, no qual a criança se sente encorajada a explorar, questionar e participar ativamente das experiências de aprendizagem. A postura docente mediada pela afetividade potencializa o engajamento, a motivação e a socialização, fatores que impactam positivamente a construção do conhecimento.

Como problemática, desta realidade, o estudo buscou: Compreender como a pedagogia do afeto pode beneficiar os alunos da educação infantil? O objetivo geral do estudo foi: analisar através da revisão de literatura, como a pedagogia do afeto pode beneficiar os alunos da educação infantil. Como objetivos específicos, buscaram-se: contextualizar a aprendizagem na etapa da educação infantil; descrever a pedagogia do afeto sob a perspectiva de Wallon e Piaget; compreender como a pedagogia do afeto permeia a relação aluno-professor e beneficia o processo de aprendizagem na educação infantil.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de aprofundar, no âmbito da comunidade acadêmica, a compreensão sobre o papel da afetividade no processo de aprendizagem na educação infantil, etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Ao articular a pedagogia do afeto com as contribuições teóricas de Wallon e Piaget, a pesquisa oferece subsídios conceituais para qualificar práticas pedagógicas sensíveis às dimensões cognitivas, emocionais e sociais do educando. Para a sociedade, o estudo contribui ao evidenciar que relações pedagógicas pautadas no afeto favorecem ambientes educativos mais inclusivos, humanizados e propícios ao desenvolvimento infantil.

A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, constitui a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em complementaridade à formação proporcionada pela família e pela comunidade. Nesse período, a construção do conhecimento ocorre por meio das interações sociais, inicialmente no âmbito familiar e, posteriormente, no contexto escolar, onde novas relações são estabelecidas. Ofertada em creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos, essa etapa prioriza o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais (Brasil, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem princípios éticos, políticos e estéticos como fundamentos orientadores das propostas pedagógicas dessa etapa educacional. Os princípios éticos enfatizam a promoção da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito às diferenças, ao bem comum e ao meio ambiente. Os princípios políticos asseguram o exercício da cidadania, da criticidade e o compromisso com a ordem democrática desde a infância. Já os princípios estéticos valorizam a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diversas manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010).

A educação infantil, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), organiza-se a partir dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, os quais asseguram condições para que a criança atue de forma ativa na construção do conhecimento. Nesse contexto, o currículo estrutura-se em cinco campos de experiência: “o eu, o outro

e o nós”; “corpo, gestos e movimentos”; “traços, sons, cores e formas”; “oralidade e escrita”; e “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, orientando práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral. Tal organização enfatiza habilidades, atitudes, valores e afetos, reconhecendo que a aprendizagem decorre das experiências vivenciadas pela criança no ambiente escolar. Dessa forma, a BNCC posiciona a criança como protagonista do processo educativo, promovendo aprendizagens significativas por meio de interações e vivências contextualizadas (Brasil,2018).

Segundo Piaget, a aprendizagem na infância ocorre por meio de um processo contínuo de adaptação, no qual as dimensões afetiva e cognitiva se desenvolvem de forma interdependente. A criança constrói o conhecimento a partir da interação ativa com o meio físico e social, utilizando os processos de assimilação, acomodação e equilíbrio para reorganizar suas estruturas mentais. As experiências concretas vivenciadas no cotidiano, especialmente nas interações familiares e escolares, são fundamentais para o avanço do desenvolvimento intelectual. Esse processo se organiza em estágios sucessivos, cada um com características próprias, que respeitam o nível de maturação biológica e cognitiva da criança (Júnior; Arruda; Paiva,2021).

Para Macena (2013), A Educação Infantil constitui-se como uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, na qual as dimensões do cuidar e do educar devem ocorrer de maneira articulada, orientadas por práticas pedagógicas sensíveis e afetivas. O planejamento docente precisa favorecer situações em que o aprender esteja associado ao brincar, possibilitando à criança a construção de conhecimentos a partir de experiências significativas vivenciadas no contexto escolar. Nesse sentido, a escola assume o papel de espaço formativo que oferece estímulos adequados às diferentes fases do desenvolvimento infantil. O professor, por sua vez, atua como mediador da aprendizagem, necessitando compreender os modos de pensar e aprender das crianças para intervir de forma intencional e promotora de avanços.

Compreende-se mediante este cenário que a educação infantil se configura como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais, por meio de experiências significativas. A aprendizagem nessa etapa ocorre a partir das interações sociais e das vivências cotidianas, nas quais a criança assume papel ativo na construção do conhecimento. As práticas pedagógicas devem articular o cuidar e o educar, valorizando o brincar como eixo estruturante do processo educativo. Nesse contexto, o professor atua como mediador, planejando intencionalmente situações que respeitem as especificidades do desenvolvimento infantil.

PEDAGOGIA DO AFETO SOB A PERSPECTIVA DOS TEÓRICOS: WALLON E PIAGET

A pedagogia do afeto emerge como uma abordagem educativa centrada nas relações interpessoais, reconhecendo a afetividade como dimensão intrínseca ao ser humano e potencialmente mobilizadora do processo de ensino e aprendizagem. No contexto das transformações contemporâneas que atravessam as relações educacionais, essa perspectiva orienta práticas voltadas à valorização do

sujeito em sua integralidade. Ao compreender a afetividade como um recurso intencionalmente promovido em sala de aula, busca-se qualificar as interações e atribuir maior significado à aprendizagem (Souza; Freitas,2024).

A pedagogia do afeto, segundo a perspectiva de Henri Wallon, fundamenta-se na compreensão de que a afetividade e a cognição constituem dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano. Para o autor, a afetividade exerce papel central desde os primeiros contatos da criança com o mundo, mediando as relações sociais e contribuindo para a construção da identidade. As emoções, enquanto manifestações da afetividade, impulsionam a interação com o meio e favorecem o acesso ao universo simbólico, mobilizando a atividade cognitiva. Nesse sentido, o desenvolvimento ocorre a partir do entrelaçamento contínuo entre emoção e inteligência, em que as conquistas afetivas potencializam os avanços cognitivos (Caputo,2023).

Em seu estudo Pereira, Gonçalves (2010), defendem que a aplicação da pedagogia do afeto, à luz dos pressupostos de Wallon, evidencia a intrínseca relação entre afetividade e cognição no processo de ensino e aprendizagem. Para o autor, as emoções e os sentimentos influenciam diretamente o desenvolvimento intelectual, exigindo que o educador compreenda a sala de aula como um espaço permeado por desafios, conflitos e manifestações emocionais. Nesse contexto, a adoção de uma postura docente que valorize as individualidades, respeite os limites dos alunos e demonstre interesse por seu êxito contribui para a construção de um ambiente favorável à aprendizagem. A integração entre afetividade, autoestima e intervenção pedagógica qualifica as práticas educativas, tornando o aprender mais significativo e prazeroso.

A pedagogia do afeto, sob a perspectiva piagetiana, reconhece a inseparabilidade entre as dimensões afetiva e cognitiva no desenvolvimento da inteligência. Para Piaget, o afeto atua como elemento mobilizador da aprendizagem, podendo acelerar ou retardar a formação das estruturas cognitivas conforme o nível de interesse e motivação do sujeito. O conhecimento constrói-se a partir da interação ativa da criança com o meio físico e social, sendo as experiências significativas determinantes para o avanço intelectual e emocional. Assim, a ausência de vínculos afetivos tende a comprometer o engajamento e a construção do saber, enquanto ambientes estimulantes favorecem a curiosidade e o pensamento (Caputo,2023).

Sob os pressupostos de Piaget, o desenvolvimento do sujeito resulta de uma relação indissociável entre afeto e cognição, dimensões que se organizam de forma complementar ao longo dos estágios evolutivos. A inteligência estrutura as condutas, enquanto a afetividade atua como fonte energética que mobiliza o interesse, a motivação e o engajamento nas atividades de aprendizagem. Embora os fatores afetivos possam facilitar ou inibir o desempenho, não alteram as estruturas cognitivas, mas influenciam seu funcionamento e ritmo de consolidação. Dessa forma, a construção do conhecimento decorre da interação ativa do indivíduo com o meio, mediada por regulações emocionais que atribuem valor às experiências. Considerar essa articulação torna-se fundamental para práticas pedagógicas que promovam aprendizagens mais consistentes e evitem abordagens fragmentadas do desenvolvimento humano (Santos; Ferreira; Cruz,2024).

Compreende-se através dos estudos, que a pedagogia do afeto, à luz das contribuições de Wallon e Piaget, configura-se como uma abordagem que reconhece a integração entre emoção e cognição como fundamento do desenvolvimento humano. Para Wallon, a afetividade ocupa posição central na constituição do sujeito, mediando as relações sociais e favorecendo a construção da identidade, ao passo que as emoções impulsionam a atividade intelectual.

Em consonância, Piaget compreende o afeto como energia mobilizadora que sustenta o interesse e o engajamento necessários à formação das estruturas cognitivas. Ambas as perspectivas convergem ao afirmar que a aprendizagem se fortalece em contextos que valorizam as dimensões emocionais e relacionais do educando. Assim, a pedagogia do afeto orienta práticas educativas voltadas à formação integral, promovendo experiências mais significativas e qualificando o processo de ensino e aprendizagem.

A PEDAGOGIA DO AFETO PERMEANDO A RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR E SEUS BENEFÍCIOS PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A relação professor-aluno constitui um elemento central no processo de ensino-aprendizagem, sendo a afetividade um fator determinante para a construção de vínculos que favoreçam o desenvolvimento educacional. No ambiente escolar, espaço privilegiado de socialização, observa-se a superação de práticas tradicionalistas em direção a interações mais colaborativas e dialógicas. Nesse contexto, cabe ao educador adotar uma postura reflexiva e aberta ao aprendizado mútuo, valorizando as experiências e perspectivas dos estudantes. A condução de práticas pedagógicas atrativas, aliada à atenção às necessidades individuais, contribui para despertar o interesse e o prazer pelo aprender (Oliveira, López,2024).

Para Pereira, Gonçalves (2010), a afetividade na relação professor-aluno constitui um elemento essencial para a construção de um processo educativo humanizado, pautado na confiança, no respeito e na valorização do educando. O vínculo afetivo favorece a autonomia, a autoestima e o engajamento do aluno, contribuindo para a superação de rótulos e dificuldades que interferem na aprendizagem. Para efetivá-la, o professor deve adotar uma postura sensível e equilibrada, baseada na escuta, no reconhecimento das potencialidades, no incentivo ao erro como parte do aprender e na criação de ambientes seguros para a expressão.

A aplicação da pedagogia do afeto, fundamentada nos pressupostos de Wallon, proporciona benefícios significativos aos alunos ao integrar as dimensões afetiva e cognitiva no processo de aprendizagem. Ao reconhecer que dificuldades de aprendizagem podem ter origem em questões emocionais, essa abordagem contribui para o fortalecimento da autoestima e para a superação de barreiras que comprometem o desenvolvimento escolar. A valorização das individualidades e o respeito aos limites dos educandos favorecem a construção de um ambiente seguro e acolhedor, no qual o aprender se torna mais prazeroso (Oliveira, López,2024).

Em sua pesquisa, Dias *et al* (2024), concluem que os efeitos do afeto na educação infantil evidenciam sua centralidade na constituição de ambientes educativos emocionalmente seguros e propícios ao desenvolvimento integral das crianças. Práticas pedagógicas intencionais, marcadas pelo cuidado, pela escuta e pelo estabelecimento de vínculos significativos, favorecem o avanço cognitivo, social e emocional dos alunos, além de estimular a participação ativa nas atividades escolares. Quando se sentem apoiadas e valorizadas, as crianças demonstram maior interesse pelo aprendizado, ampliam suas habilidades comunicativas e desenvolvem atitudes positivas diante dos desafios acadêmicos. Ademais, o afeto contribui para a transição gradual rumo à autonomia, fortalecendo competências socioemocionais essenciais.

Caputo (2023), conclui que a pedagogia da afetividade apresenta benefícios significativos para os alunos ao promover um processo educativo que valoriza as dimensões emocionais, relacionais e cognitivas da aprendizagem. A presença de vínculos afetivos positivos fortalece a motivação, o engajamento e o desempenho acadêmico, favorecendo a construção de conhecimentos de forma mais significativa. Além disso, práticas pedagógicas pautadas na afetividade contribuem para a formação integral dos estudantes, desenvolvendo competências socioemocionais essenciais para a vida em sociedade. Ao estimular relações acolhedoras, empáticas e respeitadas, a pedagogia da afetividade consolida um ambiente educacional humanizado, propício ao desenvolvimento pessoal, social e intelectual dos alunos.

Em seu estudo, Júnior; Arruda; Paiva (2021), concluem que a pedagogia do afeto integra as dimensões emocional e racional no processo educativo, favorecendo um ambiente escolar harmonioso e acolhedor. Quando o professor atua como mediador de relações pautadas na segurança, cooperação e respeito, contribui para despertar a motivação, a atenção e o interesse pela aprendizagem. Além disso, a afetividade auxilia na identificação e no enfrentamento das dificuldades escolares, estimulando o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais. A construção de vínculos positivos transforma o processo de ensinar e aprender em uma experiência mais significativa e prazerosa (Júnior; Arruda; Paiva, 2021).

A pedagogia do afeto apresenta benefícios significativos para o aluno ao favorecer relações pedagógicas mais sensíveis às necessidades emocionais e sociais, especialmente no caso de crianças com dificuldades na interação social. Ao priorizar vínculos afetivos positivos, essa abordagem contribui para o fortalecimento do desenvolvimento emocional e para a ampliação das interações no contexto escolar. A afetividade atua como mediadora do processo de aprendizagem, influenciando diretamente o desenvolvimento cognitivo e o engajamento nas atividades pedagógicas. Além disso, práticas educativas pautadas no afeto favorecem a participação do aluno nas diferentes áreas escolares e promovem maior envolvimento no cotidiano educativo (Souza; Freitas, 2023).

Para Macena (2013), a pedagogia do afeto, no contexto da educação infantil, fundamenta-se na valorização das relações interpessoais e na integração entre razão e emoção como dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano. Ao promover um ambiente acolhedor, seguro e emocionalmente positivo, essa abordagem favorece a construção de vínculos entre professor e aluno,

contribuindo para a motivação, o interesse e o engajamento nas atividades escolares. A prática pedagógica permeada pela afetividade potencializa o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, além de estimular atitudes de cooperação e respeito. Nesse sentido, o docente assume papel central ao articular competências pedagógicas com sensibilidade relacional, criando condições propícias para aprendizagens significativas.

Compreende-se assim, que a pedagogia do afeto, ao permear a relação aluno-professor na educação infantil, configura-se como um eixo estruturante do processo de aprendizagem, ao valorizar vínculos pautados na confiança, no respeito e na escuta sensível. Essa abordagem contribui para a construção de ambientes educativos acolhedores, nos quais as crianças se sentem seguras para participar, expressar-se e enfrentar desafios cognitivos. A presença de relações afetivas positivas favorece o engajamento, a motivação e o desenvolvimento da autonomia, impactando diretamente o desempenho escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da aprendizagem na etapa da educação infantil evidenciou que esse período constitui um momento estruturante para o desenvolvimento integral da criança, no qual as interações sociais e as experiências educativas assumem papel central na construção do conhecimento. Observou-se que o processo educativo envolve dimensões cognitivas, sociais, emocionais e motoras, articuladas de maneira dinâmica. Nesse contexto, a escola configura-se como espaço formativo que amplia as vivências iniciadas no âmbito familiar.

A descrição da pedagogia do afeto, fundamentada nas contribuições de Wallon e Piaget, permitiu identificar a afetividade como dimensão indissociável dos processos cognitivos, atuando como elemento mobilizador da aprendizagem. O estudo demonstrou que os aspectos emocionais influenciam diretamente a construção do pensamento e das relações sociais, favorecendo maior participação e interesse por parte da criança. Verificou-se, ainda, que a integração entre emoção e intelecto amplia as possibilidades de aprendizagem significativa.

A compreensão de como a pedagogia do afeto permeia a relação aluno-professor revelou que vínculos baseados na confiança, no respeito e na escuta sensível contribuem para a constituição de ambientes seguros e acolhedores. Tais condições favorecem o engajamento, a motivação e a socialização, fatores que impactam positivamente o processo de aprendizagem. Evidenciou-se que a mediação docente orientada pela afetividade fortalece a participação ativa das crianças nas experiências educativas. Desse modo, relações pedagógicas humanizadas mostram-se essenciais para potencializar o desenvolvimento infantil.

Em resposta à problemática do estudo, conclui-se que a pedagogia do afeto beneficia os alunos da educação infantil ao promover o desenvolvimento integral e ao qualificar as práticas pedagógicas por meio da articulação entre afetividade e cognição. A adoção de relações pautadas no diálogo, no respeito e na confiança contribui para a construção de ambientes mais participativos e propícios à aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**.2018. Ministério da educação. Disponível em:https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 dez.2025.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 02 dez.2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 dez.2025.

CAPUTO, Mariana Lopes. **PEDAGOGIA DO AFETO A DIMENSÃO AFETIVA NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE**.2023. 44 f. Monografia (Licenciada em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de Janeiro. Disponível em <://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/21413/1/MCaputo.pdf>. Acesso em: 03 dez.2025.

DIAS, Weder Rogério Da Costa Vieira *et al.* A PEDAGOGIA DO AFETO: COMO O AFETO E O CUIDADO PODEM INFLUENCIAR O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM. **Revista FT Pedagogia**, Volume 29 - Edição 140/NOV 2024 / 21/11/2024. Disponível em:<https://revistaft.com.br/a-pedagogia-do-afeto-como-o-afeto-e-o-cuidado-podem-influenciar-o-processo-de-ensino-aprendizagem/>. Acesso em: 03 dez.2025.

JÚNIOR, Francisco de Assis da Macena; ARRUDA, Fabrícia Íris de; PAIVA, Letícia Luana Dionísio da Silva. **A PEDAGOGIA DO AFETO E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**.VII CONEDU. 2021. Disponível em:https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook1/TRABALHO_EV150_MD7_SA100_ID8256_14102021185009.pdf. Acesso em: 04 jan.2026.

MACENA, Gilianne Ferreira da. **A pedagogia do afeto e sua influência no desenvolvimento psicomotor das crianças da educação infantil**.26 f,2013. Monografia (graduação em Pedagogia) – UFPB/CE. Disponível em:<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3657/1/GFM19032014.pdf>. Acesso em: 04 jan.2026.

OLIVEIRA, Zilda de; LÓPEZ, Henrique. A importância do afeto na relação aluno/professor e no ensino aprendizagem. **HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)**, v. 48, n. 1, p. 29-42, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Humanidades-Finom/publication/384113925_2_Doutor_em_ciencia_da_Educacao/links/66eb69c597a75a4b4835fe69/2-Doutor-em-ciencia-da-Educacao.pdf. Acesso em: 06 dez.2025.

PEREIRA, Maria José de Araújo ; GONÇALVES, Renata. Afetividade: Caminho para a aprendizagem. **Alcancead**, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <https://seer.unirio.br/alcance/article/view/669>. Acesso em: 07 dez.2025.

SANTOS, Edvanderson Ramalho dos; FERREIRA, Adriano Charles; CRUZ, Gilmar de Carvalho. AFETO, COGNIÇÃO E INTERESSE. **Revista Educação & Ensino** - ISSN 2594-4444, v. 8, n. 1, 19 jun. 2024. Disponível em: <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/639/424>. Acesso em: 09 jan.2026.

SOUZA, Thayná Gabrielle Medeiro; FREITAS, Krislaine dos Santos. **A pedagogia do afeto e o autismo: reflexões sobre a relação professor-aluno**. 22 f. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2024. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/5414>. Acesso em: 15 dez.2025.

JOGOS EDUCATIVOS NA ESCOLA

EDUCATIONAL GAMES AT SCHOOL



CRISTINA DA SILVA ROCHA

Bacharel em Administração de empresas (2000); Graduação em licenciatura Plena em Arte pela Faculdade Universidade de Guarulhos (2007); Pedagogia pela Uninove (2018); Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagoga pela Faculdade Uninove (2020); Pós-Graduação Lato Sensu em Neuropsicologia pela Faconnect (2023); Professora de Ensino Fundamental II e Médio em Arte na rede pública da cidade de São Paulo.

RESUMO

A educação é um papel fundamental para o desenvolvimento humano e a formação de uma pessoa para ter uma vida saudável com valores morais, sociais e culturais. Desde o começo da vida aprendemos a lidar com nossas emoções, sentimentos e afetos. Adquirimos conhecimentos através da família, sociedade e escola para sermos cidadãos de bem, capazes de lidar com os desafios, problemas, sonhos, alegrias, etc... A formação de um cidadão é muito importante para o futuro da sociedade e quando pensamos em educação podemos ir muito além de tudo isso, a educação é essencial para uma pessoa diante das suas atitudes, responsabilidades, resolução de problemas e desafios durante a vida. Esse artigo é uma reflexão de alguns jogos educativos que podem ser utilizados na sala de aula pelos educadores, proporcionando uma aula interativa e dinâmica.

Palavras-chave: Jogos educativos; Foco; Raciocínio; Estratégias; Criatividade.

ABSTRACT

Education plays a fundamental role in human development and the formation of a person to have a healthy life with moral, social, and cultural values. From the beginning of life, we learn to deal with our

emotions, feelings, and affections. We acquire knowledge through family, society, and school to be good citizens, capable of dealing with challenges, problems, dreams, joys, etc. The formation of a citizen is very important for the future of society, and when we think about education, we can go far beyond all that. Education is essential for a person in the face of their attitudes, responsibilities, problem-solving, and challenges throughout life. This article is a reflection on some educational games that can be used in the classroom by educators, providing an interactive and dynamic lesson.

Keywords: Educational games; Focus; Reasoning; Strategies; Creativity.

INTRODUÇÃO

A aula interativa precisa ser sempre muito bem planejada para ocorrer de forma tranquila e ter um resultado pedagógico positivo. O educador precisa seguir as orientações do currículo escolar elaborando atividades educativas que sejam atrativas aos seus estudantes, despertar o interesse do estudante para a realização das ações realizadas em sala de aula é essencial para a aprendizagem.

Os jogos educativos ajudam no desenvolvimento do raciocínio lógico ensinando de maneira lúdica, ampliando o crescimento da criatividade, imaginação, memória, observação, etc...

Alguns jogos educativos podem ser aplicados na sala de aula, como o jogo da memória os estudantes podem fazer duplas e conforme vão jogando vão intercalando as duplas, pode-se escolher jogos de acordo com a disciplina do educador, como por exemplo na aula de Artes pode ser jogos com temas sobre obras de artes de grandes artistas como Tarsila do Amaral, Vincent Van Gogh, Leonardo da Vinci, Pablo Picasso, Frida Kahlo, Salvador Dalí, entre outros.

O Bingo também pode ser aplicado na sala de aula de acordo com o tema é muito divertido e os estudantes se esforçam bastante na brincadeira. Em Arte tem algumas cartelas com números e obras de artes em cada número, o educador sorteia os números e o estudante vai montando a sua cartela e olhando as obras com o nome de cada artista.

Assim, no final o educador comenta sobre as figuras das obras de arte e os artistas ensinando sobre a vida e obras de cada um deles.

O quebra-cabeça é excelente para desenvolver uma aula bem criativa, os estudantes são organizados em grupos e o educador distribui quebra-cabeça com tema da sua disciplina para cada grupo, um exemplo durante a aula de Arte pode-se distribuir obras de artes.

Depois da finalização da obra de arte o grupo realiza uma pesquisa sobre a obra podendo até realizar uma apresentação com confecção de alguns cartazes, um projeto de exposição cultural com releituras das obras tem como ser organizado pelos estudantes.

O jogo chinês muito interessante é o Tangram onde é possível formar figuras e desenhos com algumas formas geométricas que são: 5 triângulos, 1 quadrado e 1 paralelogramo. É uma aula bem divertida tem

como formar vários desenhos como animais, paisagem etc. desenvolve a habilidade cognitiva, espacial e matemática, além disso estimula a criatividade, imaginação, memória, concentração e raciocínio lógico. Realização de problemas, estratégias, o uso das cores, foco, diminui a ansiedade e ajuda na socialização. É uma forma divertida de ensinar a geometria, através das formas geométricas, melhora a forma espacial, pois permite um movimento com as formas geométricas como girar e inverter.

O tangram não é um jogo de regras, ele permite várias possibilidades no brincar e aprender, possibilitando criar várias formas e desenhos o estudante explora muito a sua criatividade e memorização para conseguir formar vários desenhos diferentes. Os estudantes podem criar seu próprio Tangram com papeis diversos, EVA ou madeira.

O caça-palavras ou também como é conhecido sopa de letras é um jogo que contribui muito para o raciocínio lógico, agilidade, memória, as habilidades sociais, espacial, cultural, entre outros. O objetivo do jogo é encontrar as palavras escondidas rapidamente circulando cada uma delas, o jogo termina quando encontramos todas as palavras. Para os idosos alguns médicos até indicam para ajudar no tratamento de doenças que envolvem o cérebro, pois contribui para a memória.

O LEGO inspira projetos criativos até ligados à arquitetura, possibilitando a criação de casas, cidades, paisagens, animais, pessoas, entre outros...levando a imaginação além da criatividade, fazendo o estudante refletir, criar, brincar, imaginar, compartilhar e aprender de forma criativa.

Pode ser feito um projeto criativo mediado pelo educador, onde os estudantes montam cidades, torres, castelos etc. e depois criam histórias de acordo com a sua criação, escrevendo o roteiro teatral e depois é feita a apresentação teatral.

As crianças inventam muitas possibilidades criativas como construir torres, castelos, casas, naves espaciais, paisagens, animais e várias outras criações. O mais interessante é que a criança muitas vezes sonha com esse mundo imaginário e criativo; como no faz de conta.

O Xadrez é um jogo de tabuleiro que contribui muito para o raciocínio lógico, tem regras e com isso ajuda na reflexão sobre as regras que temos que seguir durante nossa vida. É um jogo de concentração desenvolvendo o raciocínio matemático, pensamento crítico, concentração, imaginação, memória, criatividade e comunicação, sendo um ótimo exercício para o nosso cérebro. Alguns estudos mostram que o xadrez contribui para o aumento das notas em todas as disciplinas, melhorando os resultados da aprendizagem e da organização social.

O xadrez faz lembrar a minha infância, meu pai ao chegar do trabalho montava o tabuleiro do xadrez na mesa da cozinha e alternava chamando-me e minha irmã para jogar, lembro-me que às vezes eu falava pai eu não quero jogar xadrez e ele respondia em um tom alto: _eu não estou perguntando se você quer jogar xadrez, vem jogar xadrez. Assim eu aprendi a jogar xadrez, atualmente faz um tempo que não jogo

até preciso voltar a praticar esse jogo, então sei o básico, mas com esse ensinamento do meu pai eu tenho facilidade no jogo.

O jogo de damas também é um jogo de tabuleiro com regras simples, tem o objetivo de capturar todas as peças do adversário, existe algumas estratégias como manter a sua última fileira intacta por mais tempo, usar a forma de pirâmide, tenha sempre uma peça rei para controlar o jogo, etc... Esse jogo pode ser aplicado dentro da sala de aula alternando os grupos dos estudantes.

Ampliando a aprendizagem desenvolvendo a criatividade, memória, atenção e concentração. Amplia o equilíbrio emocional, pois o estudante precisa aprender a ganhar, perder e ter desafios.

Os jogos de desafios, ação e aventura, estratégias e labirinto contribuem para a facilidade em lidar com o social, através das regras do jogo, atenção, lógica, raciocínio, concentração, paciência, coordenação motora, interação social, iniciativa, persistência, a capacidade de resolver problemas e fazer escolhas. O jogo de varetas onde estimula a criatividade, atenção e concentração dos estudantes. Misturamos as varetas e tentamos tirar uma vareta escolhida sem mexer as outras, dessa forma a concentração é essencial para ganhar o jogo.

Para a alfabetização o jogo mais conhecido e utilizado é o jogo de letras ou palavras tem vários modelos alguns são letras coloridas ou somente de uma cor com vários materiais diversos como EVA, madeiras, plástico, entre outros... e com cada sílaba é possível o estudante aprender a formar as palavras treinando o som de cada palavra. Contribui para o raciocínio, concentração, criatividade e leitura. A aula fica mais interativa e os estudantes aprendem de uma forma mais divertida, pode-se montar grupos para a atividade ficar mais colaborativa e social.

Caiu perdeu é um jogo bem divertido que gosto bastante, o objetivo é montar a torre de equilíbrio retirando uma peça por vez, e empilhando no topo da torre sem deixar as peças caírem. Favorece a concentração, coordenação motora, socialização e foco.

Soletrando é um jogo muito educativo onde o estudante soletra cada letra formando uma palavra sem errar nenhuma letra. O objetivo é ampliar o conhecimento da leitura, escrita, pronúncia e significados das palavras, concentração e memorização.

Algumas escolas realizam concursos utilizando esse jogo Soletrando inclusive até alguns programas de televisão montam disputas com premiações.

Material dourado é um jogo com uma ótima qualidade de material por ser feito de madeira, proporcionando um fácil manuseamento para os estudantes realizar as operações matemáticas como unidade, dezena, centena, etc...

Maria Montessori que foi educadora, médica e pedagoga inventou o material dourado sua ideia foi transformar o ensino da matemática de forma mais concreta. Ela defende que as crianças precisam conhecer o mundo ao seu redor com suas próprias mãos e descobertas.

O ensino do método Montessori de alfabetização é muito conhecido e aplicado em várias escolas públicas e particulares, são divididos em seis pilares que são eles: autoeducação, educação como ciência, educação cósmica, ambiente preparado, criança equilibrada e adultos preparado.

Cara a Cara é um jogo divertido, o jogador escolhe uma carta de um monte, sem mostrá-la. O primeiro a jogar pergunta ao outro sobre uma característica física da pessoa que aparece na carta, por exemplo se tem barba, cabelo loiro ou castanho e assim sucessivamente, ele abaixa os rostos que não tem a características deixando a mostra somente os que sejam possíveis da figura. Depois a outra pergunta, e assim os jogadores vão se alternando até vencer quem acertar a carta do adversário. O objetivo do jogo é acertar o personagem.

O dominó é um jogo que a maioria das pessoas conhecem e brincam na infância, é considerado um jogo pedagógico, pois melhora a concentração, criatividade e pensamento crítico. São diversas peças sendo embaralhadas com os números virados para baixo, cada participante fica com sete peças e as demais são guardadas em um canto para depois comprar cada uma delas, o jogador que tiver a peça seis e seis começa a jogada e assim o jogo vai sendo montado até preencher todas as peças.

Tem um jogo de tabuleiro que lembra muito a minha infância como eu brincava e confesso que brinco até hoje durante as férias, o Banco Imobiliário é necessário dois ou mais jogadores, realmente é um jogo incrível tem um tabuleiro que é uma cidade, onde tem dinheiro, casa, prédios, dado e os bonecos que representam cada participante.

O jogo vai acontecendo, a cidade vai sendo montada e tem vários desafios e adivinhações no tabuleiro e nas cartas. Confesso que é um dos meus jogos preferidos. Desenvolve a criatividade, memória, concentração e socialização.

Os jogos pedagógicos e lúdicos são muito importantes para proporcionar aos estudantes uma aula mais interativa e dinâmica.

O jogo palavra secreta que são cartinhas que montam palavras. O objetivo é a concentração, atenção, leitura, criatividade, etc....

A maioria dos jogos podem ser confeccionados com produtos recicláveis como: tampinhas, garrafas pet, cartelas de ovos, caixa de sapatos, papelão, etc... Um projeto sobre Sustentabilidade criando jogos pedagógicos recicláveis pode ser organizado na escola.

O jogo Uno é bem conhecido e um dos favoritos dos estudantes, sempre tem um grupo com esse jogo guardado no bolso. O uso é excelente para o desenvolvimento social, pedagógico, cultural proporcionando a socialização, percepção visual, atenção, memorização, identificação das cores, noção de números e quantidade, reconhecimento de letras, entre outros... pode ser utilizado nas aulas de matemática, artes, etc...

Como educadora de arte ao pensar em jogo pedagógico sempre lembro dos jogos teatrais que podem ser realizados como se fosse um aquecimento para a organização de uma peça teatral ou um musical, existem vários jogos como mímica, espelho, estátua, etc....

Alguns até parecem brincadeiras de infância como a mímica, mas são jogos teatrais que contribuem com a nossa memorização, autonomia e ajuda a trabalhar a timidez dos estudantes.

Desenvolve várias habilidades como a memória, foco, atenção, inteligência, perceptuais, cognição social e cultural, uma delas são chamadas de funções executivas que é um conjunto de habilidades que vão

nos ajudar a nos organizar, planejar, criarmos estratégias para quando o plano B falhar e inibir nossos impulsos, controlar nossas emoções para vivermos de forma mais adaptativa no mundo.

O desenvolvimento dessas habilidades para a formação do ser humano como cidadão de bem, podendo ter a capacidade de organizar, estabelecer metas, executar tarefas e funções durante toda a sua vida, uma das formas que o educador pode desenvolver essas habilidades são através de jogos de raciocínio lógico, criar uma rotina escolar, atividades como receitas de bolo, comprar no mercado, etc...

Atualmente, usamos muito os jogos digitais pedagógicos, que foram utilizados em algumas aulas online durante a pandemia e após esse período alguns educadores aplicam esses jogos durante as aulas no ambiente da sala de informática, onde os estudantes exploram os sites e jogos escolhidos pelo educador que irá mediar essa aula interativa.

Os jogos digitais pedagógicos desenvolvem o ensino-aprendizagem proporcionando uma atividade mais interativa e lúdica. Ampliando a concentração, memorização, criatividade, agilidade, socialização, etc...

Esses jogos proporcionam algumas carreiras que podem ser escolhidas pelos estudantes como: Desenvolvimento de Games, Games Designers, Game Tester, entre outros... são programadores de jogos ou aplicativos que criam e desenvolvem futuros jogos digitais.

Alguns cursos de graduação como Engenharia da Computação e Softwares ampliam o conhecimento para o desenvolvimento desses novos jogos, nos aplicativos seguindo os avanços dos celulares.

Na plataforma Canva muito utilizada atualmente nas salas de informática para o desenvolvimento de novas atividades interativas online é possível criar novos jogos digitais.

Alguns jogos digitais que podem ser aplicados na sala de aula são: coquinhos, jogos educativos, tabuada com o Pac-Man, Detetive de Dinossauros, Batalha Matemática com Dinossauros, Ludo Primeiros Passos, Contra a Dengue, Cidade Verde, entre outros.

A técnica de rotações por estações na sala de aula é um modelo de ensino híbrido que pode ser utilizado nos jogos educativos, o educador planeja estações com diferentes jogos, alternando os grupos dos estudantes. Desta forma, no final da rotação os estudantes participaram de todos os jogos que estão na rotação.

O Playstation que é possível jogar com o corpo é muito interessante para a aprendizagem, pois desenvolve a coordenação motora, foco, concentração, criatividade e contribui na atividade física do estudante. É uma aula bem criativa e interativa, podendo ser utilizada também nas apresentações de projetos e exposições escolares.

O ensino-aprendizagem desenvolve a imaginação, criação, brincadeira e reflexão na educação infantil que não tem o medo de errar ou perder o jogo tudo se torna uma brincadeira divertida.

A realidade virtual é uma tecnologia que funciona através dos estímulos virtuais e auditivos. Utilizamos o aparelho virtual headsets que cobre totalmente os olhos e orelhas, assim a pessoa escuta e vê somente a imagem e som que está sendo reproduzida no aparelho esquecendo o mundo aqui fora.

É uma sensação que realmente estamos vivendo aquele filme ou momento sendo reproduzido através do aparelho. Tem alguns projetos e exposições escolares que os participantes e convidados conseguem conhecer essa nova realidade virtual.

Temos vários jogos educativos que poderíamos comentar cada um deles relacionando a aprendizagem do estudante na sala de aula, porém comentei alguns desses jogos mais utilizados na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos educativos contribuem para o desenvolvimento mental e pedagógico do ser humano ampliando o raciocínio lógico, memória e criatividade. Aumentando o ensino-aprendizagem do conhecimento afetivo, físico-motor, social e cultural. Os jogos de memória, desafios, monta palavras, bingo, pega-pega, caça-palavras, etc. são ótimos para ampliar o conhecimento e tem alguns jogos de quebra-cabeça com obras de arte, onde pode-se trabalhar durante as aulas incluindo no planejamento curricular.

A construção do conhecimento promove a criatividade, curiosidade, observação, imaginação e reflexão, fazendo os estudantes participarem e pesquisarem as atividades propostas pelo educador que se torna mediador dessa atividade interativa. Assim a mediação do educador é muito importante para um resultado positivo.

As atividades precisam ter um planejamento pedagógico, suas ações e práticas baseadas no currículo escolar.

A reflexão sobre a importância e como utilizar os jogos educativos na sala de aula, desenvolvendo as estratégias pedagógicas que podem ser aplicadas durante as aulas de todas as disciplinas. Com a finalidade de estar sempre ampliando as suas práticas pedagógicas do educador e aperfeiçoando o ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo. Cortez, 2016
- CYPRIANO, Fabio. **Pina Bausch**. São Paulo. Sesi-SP, 2018
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 60ª ed. São Paulo. Paz & Terra, 2019
- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Summus Editorial, Edição Revista, 2015.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

REVERBEL, Olga. **Jogos Teatrais na escola. Atividades Globais de Expressão**. São Paulo: Scipione, 2006.

_____ **Jogos teatrais**, São Paulo: Perspectiva, 2001.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

KANDEL, Eric R; SCHWARTZ, James H.; JESSELL, Thomas M. **Fundamentos da neurociência e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000.

BRASIL. Secretária de educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

Disponível em: Acesso em: 17 dez. 2011.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; DIAS Natália Martins. Avaliação

COORDENADOR, ASSISTENTE DE DIREÇÃO E SUPERVISOR: GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA CIDADE EDUCADORA DE SÃO PAULO



COORDINATOR, ASSISTANT DIRECTOR, AND SUPERVISOR: DEMOCRATIC AND PARTICIPATORY MANAGEMENT IN THE EDUCATING CITY OF SÃO PAULO

DANIELA APARECIDA MARTINS GAMA

Graduação em Letras com licenciatura plena pela Universidade Bandeirante de São Paulo – UNIBAN (2000); Graduação em Pedagogia com licenciatura plena pela Universidade Metropolitana de Santos – (2015) – Professora de Educação Infantil – atualmente Assistente de Direção de Escola no Cei Vila Basileia

RESUMO

Atualmente, questões envolvendo a gestão escolar estão em discussão, destacando a importância do coordenador pedagógico e da supervisão para a melhoria da qualidade do ensino e o exercício da cidadania. Este artigo teve como objetivo geral discutir a gestão escolar e democrática, e como objetivos específicos, examinar as contribuições do coordenador pedagógico, do assistente de direção e do supervisor escolar para o ensino, bem como a implementação da Gestão Democrática nas escolas públicas, em especial, na Prefeitura Municipal de Ensino de São Paulo. A metodologia adotada foi qualitativa, baseada em artigos, teses, monografias, dissertações, entre outros documentos relacionados ao tema. Os resultados demonstraram que o envolvimento desses profissionais da gestão escolar é crucial para garantir que a escola cumpra sua função social, que é o desenvolvimento de cidadãos críticos e a busca pelo conhecimento.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Coordenador Pedagógico. Assistente de Direção. Supervisor Escolar.

ABSTRACT

Currently, issues involving school management are under discussion, highlighting the importance of the pedagogical coordinator and supervision for improving the quality of education and the exercise of

citizenship. This article aimed to discuss school and democratic management, and specifically to examine the contributions of the pedagogical coordinator, the assistant principal, and the school supervisor to teaching, as well as the implementation of Democratic Management in public schools, especially in the Municipal Education Department of São Paulo. The methodology adopted was qualitative, based on articles, theses, monographs, dissertations, and other documents related to the topic. The results demonstrated that the involvement of these school management professionals is crucial to ensure that the school fulfills its social function, which is the development of critical citizens and the pursuit of knowledge.

Keywords: School Management. Pedagogical Coordinator. Assistant Principal. School Supervisor.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar envolve liderança, planejamento, organização, orientação, mediação, e outros processos relacionados à organização, à promoção da aprendizagem e à formação dos estudantes, atualmente baseada no princípio da gestão democrática.

Os papéis do coordenador pedagógico, do assistente de direção e do supervisor escolar são cruciais dentro da escola, pois esses profissionais são responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica, promovendo uma cultura escolar proativa e empreendedora por meio da autonomia, resolução de problemas e encaminhamento adequado das problemáticas existentes, utilizando-as como oportunidades para o desenvolvimento e a aprendizagem em geral.

No entanto, muitas escolas ainda enfrentam desafios para exercer a gestão democrática, além do acúmulo de funções para o coordenador e supervisor escolar que não se encontram como atribuições do cargo. Este problema pode estar relacionado ao fato de que ainda existem gestores com uma visão ditatorial que não aceitam dividir responsabilidades ou decisões sobre o que acontece na escola. Muitas vezes, as atribuições do coordenador são confundidas com as de um profissional multitarefas, obrigando-o a realizar tarefas que não lhe competem.

Este artigo justifica-se ao trazer contribuições para a comunidade educacional e científica, gerando reflexões sobre o tema para que a legislação pertinente seja cumprida. Além disso, pretende-se discutir a formação adequada e dialética, apresentando a capacidade de interagir com os demais profissionais da escola, no sentido de promover uma educação de qualidade, que combine conhecimento e afetividade.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é discutir o processo de gestão democrática nas escolas da rede pública de ensino, e os objetivos específicos são examinar as contribuições do coordenador pedagógico e do supervisor escolar para o processo educacional.

A metodologia utilizada foi qualitativa, baseada em observações do cotidiano escolar, artigos, teses, monografias, dissertações e outros documentos relacionados ao tema.

AS ATRIBUIÇÕES DO SUPERVISOR

As atribuições do supervisor envolvem várias funções que complementam as do coordenador pedagógico. O termo "supervisionar" é compreendido como "dirigir ou orientar em plano superior; superintender, supervisionar, ou seja, ter uma visão mais abrangente; visão panorâmica de alguma coisa, no caso, ações promovidas pelo contexto educacional" (FERREIRA, 1993).

O supervisor é responsável por conduzir processos, ouvir a comunidade escolar, discutir e orientar os profissionais da educação e gestão, entre outras questões escolares. De acordo com o PL nº 4.106/2012, as funções do supervisor escolar incluem acompanhar e supervisionar o cumprimento dos duzentos dias letivos; orientar os professores quanto ao planejamento e desenvolvimento das atividades e do currículo; coordenar atividades para a atualização e capacitação dos profissionais da educação.

Além disso, o supervisor deve acompanhar o processo de sondagem das habilidades dos estudantes; monitorar o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico e o trabalho desenvolvido pelos professores, auxiliando-os nas situações adversas; participar de análises qualitativa e quantitativa do rendimento escolar, preocupando-se com os índices de evasão e repetência, entre outras questões (BRASIL, 2012).

O supervisor escolar deve ser "um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor" (LIBÂNEO, 2002, p. 35). Ele é o profissional que aproxima os professores, a direção escolar e os demais profissionais ligados direta ou indiretamente ao processo educativo. Para isso, ele deve contribuir para o desenvolvimento individual, em grupo, político e ético dentro da escola.

Portanto, as atribuições do cargo são muitas e devem ser pautadas em ações motivadoras, estimulando os profissionais a colaborarem entre si, valorizando a objetividade, a ética e o diálogo constante. A profissão do supervisor escolar demanda uma visão abrangente e articuladora, desempenhando um papel fundamental na escola como articulador, coordenador e estimulador de ações, promovendo discussões e reflexões dentro do espaço coletivo.

AS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Geralmente, as funções do coordenador pedagógico estão relacionadas à formação continuada de professores:

[...] deve ter em conta que as expectativas direcionadas a ele e a sua função estão fundadas em solo nutrido também pelo inconsciente. Isso quer dizer que, em parte, as expectativas, independentemente de serem positivas ou negativas, são expressão de fantasias, desejos e hostilidades secretos dos sujeitos, projetados nessa figura externa. Em virtude disso, tendem a não se concretizar. Ao assumir a tarefa de coordenação ou equivalente, o profissional deve estar preparado para não sucumbir à idealização e à rejeição iniciais, ou mesmo no transcorrer do trabalho na instituição (ARCHANGELO, 2003, p. 141).

A função do coordenador pedagógico é de extrema importância, pois ele atua como formador de professores, além de prestar atendimento voltado para a gestão e os estudantes. O coordenador deve auxiliar os professores em seu contexto pedagógico, atender pais, responsáveis e estudantes, orientar sobre a realização de planejamentos, entre outras funções. Infelizmente, devido às múltiplas atribuições do cargo, muitas vezes não sobra tempo hábil para implementar um plano de ação voltado para a formação continuada (LIMA, 2007).

É essencial que o coordenador estabeleça momentos que permitam aos professores refletirem sobre suas práticas e discutirem problemáticas de ensino. Exemplos disso são a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) na rede estadual de ensino de São Paulo e a Jornada Integral Especial de Formação (JEIF) na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

No entanto, as inúmeras atribuições do cargo frequentemente fazem com que o planejamento e a formação continuada fiquem em segundo plano, sendo a responsabilidade transferida para as Secretarias de Educação, dependendo da rede de ensino (ORSOLON, 2002).

O coordenador pedagógico pode utilizar dinâmicas e atividades que incentivem a participação dos professores em reuniões, planejamentos, conselhos de classe e outros momentos, tornando o ambiente mais harmônico e equitativo para o grupo. Atualmente, exige-se desse profissional a formação de um novo perfil mais condizente com a concepção de coordenador pedagógico prevista na legislação. É necessário ressaltar que, infelizmente, muitas vezes esse profissional assume tarefas que vão além de sua obrigação devido a práticas centralizadoras e hierárquicas ainda presentes em muitas escolas.

Ou seja, é preciso redefinir o perfil do coordenador pedagógico para que esteja mais alinhado com sua concepção prevista na legislação. É necessário fugir das nomenclaturas e dos estigmas de que o coordenador é obrigado a fazer tudo, evidenciando a necessidade de atribuições e funções específicas. Assim, é fundamental discutir sobre as práticas, superar possíveis problemas e valorizar o processo de gestão, que são as atribuições principais do coordenador pedagógico.

Em relação às funções de coordenador pedagógico e supervisor escolar, seus papéis devem ser melhorar o ambiente escolar como um todo. Refletir sobre a prática, sobre os docentes, superar possíveis problemas, valorizar e avaliar o processo de ensino são atribuições fundamentais para o sucesso na carreira. A aplicação da gestão democrática depende dos profissionais envolvidos na gestão da escola, pois, apesar de sua importância, nem sempre isso acontece. Tanto o coordenador pedagógico quanto o supervisor escolar têm em comum a responsabilidade de garantir que a escola cumpra sua função social e construa conhecimentos.

AS ATRIBUIÇÕES DO ASSISTENTE DE DIREÇÃO

Como exemplo, tem-se que o papel do assistente de direção nas escolas da Prefeitura Municipal de São Paulo é fundamental para garantir a eficiência e a qualidade do ensino. Esses profissionais atuam como peças-chave na administração escolar, colaborando diretamente com a direção na gestão de recursos, no desenvolvimento pedagógico e no suporte à comunidade escolar.

Uma das principais responsabilidades do assistente de direção é auxiliar na gestão administrativa da escola. Isso inclui a organização de documentos, a supervisão de atividades escolares e o acompanhamento de processos burocráticos. A eficiência na execução dessas tarefas permite que a direção possa focar em questões estratégicas e pedagógicas, sabendo que a parte administrativa está em boas mãos (SILVA e CONSTANTIN, 2020).

Além das funções administrativas, o assistente de direção desempenha um papel crucial no suporte pedagógico. Eles colaboram na implementação de projetos educacionais, na coordenação de eventos escolares e na promoção de atividades extracurriculares. Esse apoio é essencial para garantir que o ambiente escolar seja dinâmico e que os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, que vai além do currículo tradicional.

O assistente de direção também atua como um elo importante entre a escola e a comunidade. Eles são responsáveis por mediar conflitos, prestar atendimento a pais e responsáveis e promover a integração entre todos os membros da comunidade escolar. Esse papel de mediação e suporte é vital para criar um ambiente escolar harmonioso e colaborativo (SILVA e CONSTANTIN, 2020).

Os assistentes de direção também têm um papel significativo no desenvolvimento profissional dos professores e funcionários. Eles organizam e participam de treinamentos, workshops e reuniões pedagógicas, garantindo que toda a equipe esteja alinhada com as diretrizes educacionais e atualizada com as melhores práticas do ensino. Esse compromisso com o desenvolvimento contínuo contribui para a melhoria da qualidade do ensino e para o crescimento profissional dos educadores (BOCCIA e DABUL, 2015).

Em resumo, os assistentes de direção nas escolas da Prefeitura Municipal de São Paulo são essenciais para o bom funcionamento das instituições de ensino. Sua atuação abrangente na gestão administrativa, no suporte pedagógico, na mediação de conflitos e no desenvolvimento profissional da equipe docente assegura um ambiente escolar eficiente e propício ao aprendizado. Reconhecer e valorizar o trabalho desses profissionais é fundamental para continuar avançando na qualidade da educação pública no município.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS

O Brasil passou por uma transição política significativa no final da década de 1980. A ditadura militar, que teve início em 1964, chegou ao fim, devolvendo aos cidadãos brasileiros a liberdade de expressão. Com isso, um novo panorama político foi instaurado, baseado na participação da sociedade tanto na escolha de seus representantes quanto nas decisões políticas, restabelecendo a democracia no país (GERMANO, 2000).

Na educação, o conceito de gestão democrática surgiu da necessidade de eliminar uma cultura que indicava cargos de confiança por questões políticas, evitando a centralização de recursos e a interferência do governo executivo, bem como das Secretarias de Educação (SILVA, 2016). A Gestão Democrática foi institucionalizada no Brasil com a Constituição de 1988. O artigo 206, inciso VI, introduziu uma nova forma de administração das escolas públicas. Contudo, foi no início da década de 1990 que a discussão sobre o tema ganhou força nas escolas:

Congressos, fóruns, seminários, entre outras ações, ocorreram no país para esclarecer e aplicar o novo modelo de gestão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/96) regulamentou a gestão democrática como um princípio a ser seguido em todas as escolas públicas. O artigo 3º da LDBEN afirma: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, s/p.).

Assim, a Constituição Federal de 1988, a LDBEN e o Projeto Político Pedagógico das escolas pressupõem que as relações devem gerar integração, cooperação e participação, necessitando de propostas construídas e reconstruídas por todos os envolvidos nesse processo.

Para Barros (2009), a gestão democrática deve deixar claro que a administração escolar precisa reunir esforços junto à comunidade para que o Plano Político Pedagógico seja elaborado por meio de construção coletiva, valorizando a opinião de todos e se preocupando com a qualidade da educação, fortalecendo assim o conselho de escola.

Dessa forma, a gestão democrática nas escolas promove um ambiente participativo e colaborativo, essencial para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e para o fortalecimento da cidadania:

A possibilidade de a escola elaborar e gerir seus planos, programas e projetos. A autonomia administrativa da escola evita que esta seja submetida a uma administração na qual as decisões, a ela referente, sejam tomadas fora dela e por pessoas que não conhecem a sua realidade, contribuindo desse modo para que a comunidade escolar possa, por meio da vivência de um processo democrático e participativo, romper com a cultura centralizadora e pouco participativa em que têm sido elaborados os projetos e efetivadas as tomadas de decisões (DOURADO et al, 2006, p.5).

As escolas tiveram que adotar o novo modelo de gestão como ferramenta administrativa, regulamentando-o conforme as especificações necessárias ao funcionamento das unidades de ensino. A gestão escolar envolve atividades administrativas, financeiras, tecnológicas, sociais e pedagógicas que as escolas precisam executar, baseando-se nas normativas e na legislação vigente, além de estabelecer relações e ações com a comunidade (SILVA, 2018).

Ter uma visão diferenciada é fundamental para o ensino e a forma como as escolas públicas devem ser geridas. Enquanto algumas escolas incentivam a comunidade a ser atuante e participativa, outras acabam gerando conflitos internos dentro da gestão.

Com o Plano Nacional de Educação, foi estabelecida a meta de aplicar a gestão democrática, onde os sistemas de ensino deveriam criar uma regulamentação baseada no novo modelo de gestão, em que a comunidade se tornasse participativa, assegurando autonomia administrativa e pedagógica (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, destaca-se a importância do conselho de escola, um órgão colegiado responsável pela gestão escolar, representado pelos diversos segmentos da comunidade. Esse conselho é fundamental para implementar definitivamente as prerrogativas da gestão democrática (SILVA, 2016).

Nesse modelo de gestão, as diretrizes de uma escola são debatidas e decididas por todo o grupo. O papel da gestão escolar é fornecer assistência ao grupo, permitindo-lhes autonomia, participação, transparência, responsabilidade e ética.

Essas questões, bem como a formação de gestores, têm sido uma prioridade para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), pois a qualidade da Educação Básica está diretamente relacionada a esses fatores.

Uma gestão democrática, visando articulação, forma e conteúdo, compreende os interesses da sociedade e está relacionada com o objeto a ser administrado. Ou seja:

- a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam (...) a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista (PARO, 1996, p.151).

As práticas de gestão democrática também afetam as relações dentro das escolas. A organização das rotinas promove práticas educativas que se estendem além da sala de aula, abrangendo todos os ambientes da unidade escolar. Um aspecto crucial é a importância de que os membros da comunidade escolar se tornem responsáveis pela organização da gestão e pela qualidade do ensino de forma democrática (LIBÂNEO, 2015).

No entanto, conforme Mendonça (2001), vários fatores dificultam a implementação desse processo, incluindo: a interferência política na área educacional, o funcionamento do sistema como um todo, processos administrativos excessivamente burocráticos e o autoritarismo por parte da gestão e administração escolar.

É essencial que a comunidade entenda o processo de democratização para que ele possa ser efetivamente aplicado. A participação da comunidade facilita um aprofundamento no grau de organização, contribuindo para a democratização das relações de poder dentro da escola.

Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida (GADOTTI, 2004. p. 16).

Freire também discute o processo de gestão democrática:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade (FREIRE, 1995, p. 91).

Assim, a pesquisa revela que, dentro da gestão democrática, é essencial deixar claro que a administração escolar deve reunir esforços de toda a comunidade. Entre outras ações, a discussão sobre as formas e objetivos de ensino deve ser resultado de uma construção coletiva, focando na qualidade da educação e no fortalecimento do conselho escolar.

Infelizmente, um problema relacionado à gestão democrática está vinculado às políticas públicas educacionais, que mudam suas concepções e perspectivas de acordo com a visão de gestão de cada governante. Os princípios que regem o partido político eleito durante as eleições provocam uma descontinuidade nas diretrizes educacionais, pois o governo tem o poder de controlar diferentes aspectos, como a gestão escolar, a ausência de professores, problemas estruturais e sistemas de dados, impactando o controle das escolas públicas.

Como problemática resultante, entre outras questões, destaca-se a formação dos membros do conselho escolar. Embora conte com a comunidade, muitas vezes acaba sem a participação dos responsáveis, pois muitos não participam de ações abertas para a comunidade, como datas comemorativas e outros eventos. Isso os mantém afastados da escola, sem perceber a importância de sua presença e participação em eventos como esse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar tem a função de realizar o planejamento, a organização, a liderança, a mediação, a orientação, entre outros processos necessários para a organização, promoção da aprendizagem e formação integral dos professores.

Para que uma gestão pública seja democrática e participativa, ela deve enfrentar e superar desafios, como a questão das políticas educacionais que mudam de perspectiva e anseios a cada eleição. Isso influencia diretamente na gestão e nos recursos disponíveis para as escolas, considerando os princípios que regem o partido político eleito, que muitas vezes provocam mudanças significativas nas diretrizes educacionais, especialmente nas escolas públicas.

No caso das funções do coordenador pedagógico, assistente de direção e do supervisor escolar, a gestão constitui o foco do trabalho dentro da gestão escolar. Ela se refere às atividades administrativas, financeiras, tecnológicas, sociais e pedagógicas relacionadas ao expediente que as escolas executam conforme as normativas e a legislação vigente, além das ações e relações estabelecidas com a comunidade escolar.

Assim, é importante que todos na escola falem a mesma língua e se fortaleçam para que a comunidade possa realmente participar das decisões presentes e recorrentes no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ARCHANGELO, A.G. **O coordenador pedagógico e o entendimento da instituição**. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

BARROS, L.A.M. **Gestão Democrática Escolar**. 2009. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/3513/1/LD_EJA_I_2013_15.pdf . Acesso em: 01 jul. 2024.

BOCCIA, M.B.; DABUL, M.R. (org.). **Gestão Escolar: práticas e reflexões**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

BRASIL. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília – MEC, 2001. Disponível em: [portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf). Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei 4.106, de 2012**. Regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional, e dá outras providências. Disponível em: . Acesso em: 01 jul. 2024.

DOURADO, L.F; MOARES, K.N. de; OLIVEIRA, J.F. **Conselho Escolar e Autonomia: participação e democratização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da educação e da escola**. Belo Horizonte: UFG, 2006, p. 1-6.

FERREIRA, N.C. (org). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-182.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Olho D'água. 6. ed., 1995.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004.

GERMANO, J.W. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964-1985**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, P.G.; SANTOS, S.M. dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. Educere et educare: Revista de Educação, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: site. Acesso em: 01 jul. 2024.

ORSOLON, L.A.M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs). **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2002.

PARO, V.H. **Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública**. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a02v28n2.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2024.

SILVA, M.A. **Atribuições, concepções e trabalho do diretor escolar após 2007**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 18, n. 56, p. 253-278, jan./mar. 2018.

SILVA, R.M. **Processo histórico e político da gestão democrática escolar no Brasil**. Revista de Educação, Ciências e Matemática v.6 n.2 maio/ago. 2016.

SILVA, S.A.C. da; CONSTANTIN, P.R.P.C. **As atribuições da direção escolar na rede municipal de educação de São Paulo**. Cadernos da Fucamp, v.19, n.39, p.97-108/2020.

INCLUSÃO NO AUTISMO E SUA IMPORTÂNCIA: NA INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR



INCLUSION IN AUTISM AND ITS IMPORTANCE: IN INCLUSION IN MAINSTREAM EDUCATION

DENISE OLIVEIRA DURVAL DA SILVA

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade SCELISUL (2010); Especialista em Psicopedagogia, pela Faculdade FAVENI (2025); Professora de Atendimento Educacional Especializado na E.M Azaleia na rede Municipal de Itapecerica da Serra – SP.

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar ao autismo na alfabetização e a inclusão ocorre nas instituições de ensino regular nas séries iniciais, com o propósito de analisar o processo, o contexto da alfabetização, abordando a linguagem escrita, percebendo os fatores facilitadores, a função da família e da escola para que essa inclusão seja efetiva. O autismo é um transtorno do desenvolvimento neurológico que afeta a comunicação, interação social e comportamento. A inclusão de crianças com autismo no ensino regular é um desafio complexo, que requer uma compreensão aprofundada das características individuais e das necessidades desses alunos. Esta monografia busca analisar a inclusão de crianças com autismo no ambiente escolar regular, com foco nas perspectivas comportamentais e clínicas. O primeiro aspecto abordado é a análise comportamental do autismo. São discutidas as principais características comportamentais comuns em indivíduos com autismo, incluindo a dificuldade na comunicação verbal e não verbal, a rigidez comportamental e a tendência a repetições estereotipadas, são apresentadas estratégias comportamentais e de intervenção, como a análise do comportamento aplicada (ABA), que têm sido eficazes na promoção do desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação em crianças com autismo. Sendo assim, foram realizados estudos bibliográficos qualitativos acerca do tema em questão.

Palavras-Chave: Autismo; Inclusão; Alfabetização; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research sought to investigate autism in literacy and inclusion in regular educational institutions in the early grades, with the purpose of analyzing the process, the context of literacy, addressing written language, perceiving the facilitating factors, and the role of the family and school for this inclusion to be effective. Autism is a neurodevelopmental disorder that affects communication, social interaction, and behavior. The inclusion of children with autism in regular education is a complex challenge that requires a deep understanding of the individual characteristics and needs of these students. This monograph seeks to analyze the inclusion of children with autism in the regular school environment, focusing on behavioral and clinical perspectives. The first aspect addressed is the behavioral analysis of autism. The main behavioral characteristics common in individuals with autism are discussed, including difficulty in verbal and non-verbal communication, behavioral rigidity, and a tendency towards stereotyped repetitions. Behavioral and intervention strategies, such as applied behavior analysis (ABA), which have been effective in promoting the development of social and communication skills in children with autism, are presented. Therefore, qualitative bibliographic studies were conducted on the subject in question.

Keywords: Autism; Inclusion; Literacy; Elementary Education.

INTRODUÇÃO

Este trabalho será elaborado em cima do tema de aspectos patológicos na educação inclusiva, direcionado especificamente para crianças que possuem o distúrbio de neurodesenvolvimento conhecido como Transtorno do Espectro Autista, também definido como TEA. A escolha desse tema surgiu, entre outros aspectos, pela minha própria experiência pessoal como mãe de uma criança autista, onde presenciei efetivamente todas as dificuldades e barreiras encontradas em profissionais e instituições escolares nas metodologias e rotinas de inclusão educacional dessas crianças.

Uma falta de validação do cenário eficazmente, em partes, se dá pela falta de dados e análises exatas sobre o espectro, mas segundo pesquisas realizadas pelo CDC (Center of Diseases Control and Prevention) sendo um órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, estima que exista um caso de autismo a cada 110 pessoas, assim, pode-se entender que o Brasil (com cerca de 210 milhões de pessoas) tenha uma base de mais e dois milhões de autistas. Esses dados tendem a ser ratificados pelos próximos censos demográficos, já que se tornou obrigatório a inclusão à pesquisa sobre TEA, conforme Lei número 13.861/2019. Outra base se dá em informações do censo escolar, que mostram que o número de alunos autistas matriculados em salas educacionais 'comuns' aumentou 37,27% entre os anos de 2017 e 2018.

O dimensionamento que os dados nos trazem serve para entendermos as principais situações que geram as maiores dificuldades no processo de inclusão dessas pessoas, como: falta de estrutura adequada, pouca (ou nenhuma) qualificação dos profissionais, seja do setor público ou privado, para lidar com o TEA, baixa qualidade e até a completa ausência de metodologias específicas que atendam às necessidades desses alunos, e claro, falta de apoio e orientação governamental, fazendo com que as melhores instituições e profissionais desse espectro advenham de ONGs (Organizações sem fins lucrativos) ou movimentos estruturados e mantidos por entidades privadas, que em alguns casos necessitam de retornos financeiros para poderem manter os atendimentos, inviabilizando os serviços de inclusão para famílias de baixa renda.

A premissa é: de que qualquer pessoa tem direito a ter acesso à educação. Tenha ela ou não qualquer tipo de deficiência, ou limitação, a educação inclusiva precisa ter acessibilidade, adaptabilidade e possa prover uma transformação positiva na vida desse educando, sempre equitativamente e com qualidade.

Neste trabalho darei ênfase na inclusão de crianças com TEA que estejam no ensino fundamental, abordados os aspectos principais para desenvolvimento de uma metodologia eficaz para aprendizagem e inclusão desse aluno. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), referência mundial de critérios para diagnósticos, pessoas no espectro podem apresentar déficit na comunicação ou interação social (percebido nas linguagens verbais ou não verbais, e na reciprocidade sócio emocional) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, como movimentos contínuos, interesses fixos e hipersensibilidade a estímulos sensoriais, e todos esses aspectos precisam ser considerados para que a inclusão educacional seja efetuada da maneira correta.

Muito se fala em escola inclusiva, mas que possamos entender todo o cenário é preciso buscar as devidas respostas para algumas perguntas, tais quais: como essa inclusão é feita? Qual a contribuição do ambiente escolar no desenvolvimento educacional e social da criança autista? Como os processos pedagógicos são executados? Os profissionais estão preparados para receber um aluno de inclusão? A escola consegue adaptar o material que será utilizado, assim como o ambiente conforme as necessidades do aluno para a inclusão escolar? O trabalho em mãos terá as matrizes acima como direcionadores de cada etapa a ser descrita.

Existem políticas públicas que visam garantir o ensino inclusivo para todos, mas o que é realmente aplicado na prática está aquém de garantir o mínimo e básico necessário que a inclusão seja efetuada progressivamente e aplicável a vários setores da vida desses educandos, como a própria inclusão educacional, social e empregatícia. Devem as instituições de ensino, sejam quais forem, profissionais do magistério, o estado, pais e próprios alunos formem uma unidade engajada e informada sobre as características do TEA, preparando-os assim a desenvolver as melhores práticas metodológicas aplicadas às características desses indivíduos.

AUTISMO

Para iniciarmos a leitura desse trabalho é necessário compreendermos a necessidade de obtermos informações sobre o que é o transtorno do espectro autista. Segundo o artigo publicado pelo site instituto neurosaber o DSM-5(2013), Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. O Transtorno do Espectro Autista, TEA, tem essas três características essenciais para o diagnóstico, podendo variar de caso a caso.

O autismo tem como característica uma série de anomalias comportamentais: dificuldade de comunicação, dificuldade em interagir com os outros ou demonstrar qualquer tipo de sentimento, excesso de rituais e movimentos.

Transtorno do espectro autista (TEA) é identificado pela classificação internacional de doenças (CID-10) - F84.0, definido como uma síndrome comportamental que geralmente se apresenta antes dos três anos de idade, caracterizado pelo déficit nas áreas de interação social, cognição, comunicação, comportamento (DSM-IV, 2000).

O autismo é uma síndrome que afeta estatisticamente 4 em cada 1.000 crianças; até o momento, as causas são desconhecidas, embora por muitos anos tenha sido reconhecida como um transtorno do desenvolvimento.

Com poucas exceções, o autismo é congênito (ocorre desde o nascimento) e ocorre regularmente em crianças entre 18 meses e 3 anos de idade. Os primeiros sintomas costumam ser: a criança perde a fala, não vê os olhos, parece surda, tem obsessão por objetos ou mostra total desinteresse pelas relações sociais com os outros. Às vezes, pode ser confundido com esquizofrenia infantil.

Existem vários estudos genéticos que vinculam os cromossomos 5 e 15 ao autismo, bem como outros que procuram vinculá-lo a questões biológicas, como vacinas e envenenamento por metais.

Até o momento, nenhum desses estudos foi capaz de apoiar sua teoria e, portanto, a própria origem da síndrome não pode ser especificada.

O autismo é uma síndrome, não é uma doença e, portanto, não há cura. Sua qualidade de vida pode ser melhorada e novas habilidades ensinadas com a intenção de torná-los mais independentes, mas, como na síndrome de Down e em outros transtornos do desenvolvimento, o indivíduo com ela será autista para o resto da vida.

Às vezes, essas crianças, além de autistas, têm algum outro transtorno do desenvolvimento (retardo mental, motor, síndrome de Down, etc.) ou podem ser o que é conhecido como autismo clássico ou puro. Existe uma outra síndrome chamada Asperger, a principal diferença entre o autismo e esta síndrome é o nível de inteligência, bem como a sua comunicação.

A família ater-se ao potencial da criança buscando explorar suas possibilidades no seu desenvolvimento.

Inclusão é o ato ou efeito de incluir (-se); introdução de uma coisa em outra, de um indivíduo em um grupo, etc.; inserção, inclusão na educação Política educacional que consiste em incluir indivíduos com necessidades especiais em turmas consideradas regulares, fazendo-os participar de atividades não só educacionais, mas também comunitárias, esportivas e sociais (MICHAELIS,2021). Segundo o artigo

do site portal educação, para falarmos sobre inclusão escolar é preciso repensar o sentido que se está atribuindo à educação, além de atualizar nossas concepções e ressignificar o processo de construção de todo o indivíduo, compreendendo a complexidade e amplitude que envolve essa temática, a ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, dessa forma se torna possível construir uma sociedade menos preconceituosa. Também se faz necessário, uma mudança de paradigma dos sistemas educacionais onde se centra mais no aprendiz, considerando suas potencialidades e não apenas as disciplinas e resultados quantitativos.

O paradigma da inclusão vem ao longo dos anos, buscando a não exclusão escolar e propondo ações que garantam o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular. No entanto, o paradigma da segregação é forte e enraizado nas escolas e com todas as dificuldades e desafios a enfrentar, acabam por reforçar o desejo de mantê-los em espaços especializados.

Conforme pensavam os gregos, os paradigmas podem ser definidos como modelos, exemplos abstratos que se materializam imperfeitamente no mundo concreto. Podem também ser entendidas, segundo uma concepção moderna, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios partilhados por um grupo em um dado momento histórico e norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar.

(MANTOAN, 2003, p. 10).

A escola se tornou um lugar cheio de formalidades e burocracias, o ensino organizado em disciplinas separa o conhecimento, contribuindo para que a aprendizagem aconteça unificadamente o aluno acostuma-se a não realizar a inter-relação do que lhe foi ensinado, assim reduz a sua capacidade de reconhecer a diversidade dos problemas e suas soluções. Os sistemas escolares tendem a possuir um pensamento que se parece com a realidade, onde se separa o normal do deficiente, o ensino em regular e especial, o professor é especialista em uma modalidade específica.

Para falar de inclusão na educação é necessário compreender que cada pessoa é um ser único, é preciso compreender as especificidades, particularidades de cada indivíduo e a amplitude que envolve esse tema. Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. Precisamos deixar a hipocrisia de lado na afirmação de que todos somos iguais, pois, é a partir das diferenças que surgem os preconceitos. O ideal é que todo educador tenha em mente a importância de propiciar ao seu aluno um ambiente que priorize e estimule o respeito à diversidade, relacionada a essa questão podemos destacar três fundamentos importantes, são eles:

O preconceito é uma opinião preconcebida sobre determinado grupo ou pessoa, sem qualquer informação ou razão.

O racismo é a crença de que existiriam raças superiores a outras.

A discriminação é a ação baseada no preconceito ou racismo, em que o indivíduo recebe um tratamento injusto apenas por pertencer a um grupo diferente.

A escola é um espaço de formadores de opinião, é importante proporcionar ao aluno um ambiente que priorize o respeito à diversidade.

Voltado à questão da inclusão no livro "Inclusão escolar, o que é? por quê? Como fazer?" A autora destaca dois termos importantes para podermos perceber a necessidade de uma mudança no sistema educacional e no modo que pensamos sobre a inclusão das pessoas com deficiência, qual o significado de integração e inclusão. O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todas as suas categorias de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprendizagem. Em suma: a escola não muda na totalidade, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências. Por isso a inclusão implica numa mudança da inclusão na educação significa educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar. A opção por esta categoria de educação não significa negar as dificuldades dos estudantes. Pelo contrário. Com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade.

Falar de inclusão, em nossa sociedade, é um desafio, pois existem barreiras que separam as escolas regulares dos alunos com necessidades especiais. A primeira, e mais difícil, é o preconceito. A segunda é a estrutura física e pedagógica, que embora não seja tão difícil de ser superada, o poder público não tem disponibilizado verbas suficientes para que estas barreiras sejam superadas. Outra barreira é a falta de conhecimento a respeito dos direitos dos deficientes por parte dos seus familiares. Como lutar por direitos se não se sabe nem mesmo que eles existem.

REALIDADE INCLUSÃO

Deve ater que existiram eventos de grande importância, sem os quais não possibilitaria um progresso iminente, nem a nível teórico e nem prático, sobre a inclusão escolar, que levaram à criação e atualização de documentos que permeiam todo esse contexto da educação inclusiva.

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas elaborou diversos documentos norteadores para o desenvolvimento de políticas públicas de seus países membros. Como o Brasil é membro da ONU e deve seguir esses documentos, reconhece seus conteúdos e os tem respeitado, na elaboração das políticas públicas internas.

Wilson (apud Heller et alii, 1991) apresenta que na Inglaterra, as pessoas interpretam as técnicas dos cegos como uma forma de sexto sentido misterioso. No Brasil, não existe muitas diferenças, e segundo Melo (1988, p. 07):

(...) Não pense que os cegos têm um sexto sentido ou que a natureza os compensou pela falta da visão. O que há de tão "surpreendente" nos cegos, é o simples desenvolvimento de recursos latentes em todos nós. Você, com o mesmo treinamento, será tão "extraordinário" quanto eles.

Para Arruda (2013, p. 09);

Desde antigos registros escritos conhecidos pelo homem (e.g. a bíblia) e ao longo de toda a história e literatura são-nos apresentados exemplos de personagens cegas, as quais são muitas vezes semelhantes entre si num estereótipo mais ou menos aceito pelo comum das pessoas. Não obstante todo nosso avanço no conhecimento científico, sociológico e filosófico, o que sabemos sobre essas pessoas é restrito e, ainda hoje, cheio de vieses culturais.

(...) mesmo a sociedade tendo expectativas distorcidas quanto aos cegos, creditando-lhes poderes sobrenaturais, trata-os, individualmente, como os mais indefesos e dignos de dó dos mortais. É aqui, pois, que reside um dos maiores problemas que se deparam às pessoas portadoras de limitação visual. Devido à grande proteção ou mesmo superproteção dos pais ou responsáveis pela educação e cuidado das crianças cegas, estas nem sempre recebem estimulação apropriada para seu desenvolvimento, chegando a ter até mesmo três anos de atraso, ao iniciarem a educação formal. Tais atitudes, se louváveis pela natureza de sua preocupação com o semelhante, são reprováveis e desastrosas àquelas crianças que, não tendo uma estimulação apropriada a seu desenvolvimento, podem sofrer danos irreparáveis ou encontrar-se em situações difíceis e embaraçosas, desnecessárias e plenamente evitáveis, fossem propiciadas maiores informações às pessoas que com elas convivem.

De um lado, os responsáveis pelo cuidar e educar esses sujeitos, buscando protegê-los, impedem seu desenvolvimento ótimo, uma vez que não lhes permitem ter contato com o mundo real e cheio de situações ou estímulos, inclusive aversivos. Essa falta de contato com esses estímulos ou situações adversas dificulta ou impede o portador de limitação visual de desenvolver mecanismos de defesa ou elaborar tais situações.

A educação no Brasil sofreu influências de grupos sociais e políticos e por longos períodos evolui de forma gradativa.

Segundo Menezes (2012, p. 02):

A escola é responsável pelo processo de socialização infantil no qual se estabelecem relações com crianças de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais. A relação estabelecida entre crianças brancas e negras numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, segregando, excluindo, possibilitando que a criança negra adote em alguns momentos uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu grupo social. O discurso do opressor pode ser incorporado por algumas crianças de modo maciço, passando então a se reconhecer dentro dele: "feia, preta, fedorenta, cabelo duro", iniciando o processo de desvalorização de seus atributos individuais, que interferem na construção da sua identidade de criança.

O cotidiano escolar apresenta atualmente imagens caricatas de indivíduos que diferem do padrão socialmente aceitável, o que deve ser plenamente combatido.

A integração representa a ideia de que os indivíduos podem e devem receber a mesma formação que os que não “normais”, segundo Miranda (2003, p. 02):

A defesa das possibilidades ilimitadas do indivíduo e a crença de que a educação poderia fazer uma diferença significativa no desenvolvimento e na vida das pessoas aparecem no movimento filosófico posterior à Revolução Francesa. Desse momento em diante o conceito de educabilidade do potencial do ser humano passou a ser aplicado também à educação das pessoas que apresentavam deficiência mental.

Frente às necessidades de inclusão devem-se realizar adaptações em sala de aula, sendo que todas as adaptações de sala de aula devem ser feitas com o menor estardalhaço possível e com o máximo de boa vontade e hospitalidade.

Em nenhuma hipótese deverá a deficiência ser apontada de uma forma constrangedora ou enfatizada, nem tampouco ser ignorada.

Algumas possíveis adaptações de salas comuns são as seguintes:

Para com estudantes com impedimentos auditivos, o professor deverá:

- Sentar-se –se na frente da sala
- Usar recursos visuais
- Falar claramente
- Se o estudante usa língua de sinais, o ideal seria aprender os sinais e estimular outros estudantes a aprendê-los também.

Para estudantes com distúrbios de comportamento, o professor deverá:

- Aplicar técnicas de modificação de comportamento
- Designar responsabilidades especiais
- Identificar os pontos fortes deles
- Ignorar comportamentos inadequados quando possível
- Focalizar os pontos bons e elogiá-los
- Formar grupos de aprendizado cooperativo com instruções e metas bem claras.

Para com estudantes com dificuldades de aprendizagem, o professor deverá:

- Permitir o uso de máquina de escrever ou um colega para tomar notas.
- Usar gravador de áudio
- Dar exames orais
- Oferecer adaptações que o estudante usa na escola: caneta lumicolor
- Para acompanhar leitura em livros, tarefas simplificadas, recursos visuais etc.

Para com estudantes com impedimentos visuais, o professor deverá:

- Sentar-se sempre na frente da sala.
- Repetir conceitos para o estudante gravar e ouvir em casa
- Usar dramatização
- Escrever na lousa em letras grandes
- Se o estudante lê braille ,usar livros em braille estimula os outros a aprender o braille.

Para com estudantes com limitações motoras, o professor deverá:

- Fazer os colegas se revezarem para ajudar
- Usar material pré cortados
- Usar materiais que sejam fáceis de manusear
- Fazer esses estudantes sentarem-se próximo a saídas de emergência sem ficarem

isolados dos colegas

- Oferecer papéis adaptados nas dramatizações
- Providenciar salas e outros espaços que sejam acessíveis

Para com estudantes com deficiência mental, o professor deverá:

- Usar o sistema de companheiro
- Formar grupos de aprendizado cooperativo
- Contar histórias para ensinar conceitos abstratos
- Preparar versões simplificadas do material

Todos os estudantes, quaisquer que sejam suas capacidades, irão beneficiar-se das aulas de educação que sejam menos dependentes de livros e mais experienciais, mais cooperativas, mais holísticas e mais multissensoriais.

Em uma abordagem teórica sobre a inclusão educacional, os papéis do professor e da escola estão no cerne de toda discussão. Para atender a diversidade intelectual presente nas salas de aula e ser capaz de analisar a melhor maneira de lidar com estas diferenças, tem se questionado com vigor a real formação docente e a ideal para que o sistema funcione plenamente como previsto em lei.

Abordar o tema da formação de docentes é uma árdua tarefa devido às diferentes realidades e inúmeros “modelos” que se colocam presentes em nossa sociedade em diferentes enfoques sobre formação inicial, no qual cada modelo com suas particularidades e de acordo com seus pensadores, definiam e estabeleciam formas e caminhos diferentes para se conduzir a educação, mas com o mesmo propósito, de educar.

Com a disponibilização de diversos modelos, e sem a especialização docente em um modelo específico, além da falta de especialização do docente em educar todo e qualquer tipo de aluno, a escola se tornava abrangente e pouco eficaz no processo de educar todos os alunos com todas as suas particularidades e limites de aprendizagem.

Sabe-se que o problema existe, mas não se conhece exatamente o seu início, devido a fatos históricos e a estudiosos acerca do assunto, pode-se pensar que surgiu a partir dos anos 70 com a universalização do acesso à escola. Além do principal fator, pode se colocar em destaque o despreparo

de todos envolvidos no processo educacional, de inserir na sociedade os que historicamente foram excluídos dela.

A partir do processo de inserção do cidadão na escola, esta passou a ser vista como um instrumento para melhoria na qualidade de vida e ferramenta para uma possível ascensão social de todo tipo de aluno, inclusive determinar a educação dos alunos ditos diferentes. Esses fatores podem ser observados na obra de David Rodrigues:

No momento em que a escola se impõe como um instrumento privilegiado de estratificação social, os professores também passam a ser investidos de ilimitado poder: podem promover a ascensão (integração/inserção/inclusão) do aluno diferente ou a sua estagnação (exclusão). (DENARI, Fátima, p.38, 2006).

O professor passa a ser então um dos principais atores envolvidos nesse processo, devendo, portanto, possuir uma formação adequada e específica para ser capaz de atender a diversidade de alunos que lhe são confiados a educar. Além da formação que deve ser continuada, o professor por sua importância no processo educativo deve estar em constante reflexão sobre suas práticas, pois é de conhecimento e aceitável que cada professor coloque um pouco de si e do que acredita no seu fazer pedagógico, estes serão então sempre determinantes para a formação do aluno, que como analisado na citação anterior, pode promover a ascensão ou estagnação na educação de todo e qualquer tipo de aluno.

Na dimensão política a educação deve promover a formação integral do sujeito, desenvolvendo-se a criticidade, a autonomia e a plena participação na construção do seu conhecimento, ou seja, formando cidadãos. Porém realidade é que o ensino ainda está em parte voltado a classes populares e prioriza a disciplina, o respeito à autoridade e uma verdadeira adoração ao trabalho intelectual que se encontra fora da realidade escolar da maioria das escolas brasileiras.

A educação inclusiva enfrenta desafios ligados a ideais e ação. Desde a Declaração de Salamanca, em 1994, a maioria dos países reconheceram que a educação inclusiva é uma premissa importante para garantir direitos educacionais iguais para todas as pessoas com necessidades educacionais especiais variadas.

A inclusão em uma perspectiva restrita diz respeito à colocação de alunos que recebem educação especial, sobre onde o ensino está acontecendo e junto com quem. As teorias ideais dominantes da educação inclusiva afirmam que os alunos com deficiência terão direito a ser membros efetivos de classes regular.

Um modo alternativo de praticar a abordagem restrita é definir a educação inclusiva não como membro pleno de uma turma convencional, mas como o melhor lugar para aprender.

A fim de compreender plenamente as práticas de inclusão, é imperativo que nos detenhamos no papel da coerência. Coerência significa que os diferentes sistemas educacionais e partes desses sistemas estão conectados e consistentes com relação à inclusão

A maioria dos países expressam a intenção de realizar a educação inclusiva de acordo com as definições avançadas. No entanto, os resultados de sua implementação na prática não são de todo convincentes. Mesmo a prática da abordagem restrita à inclusão varia muito e não reflete a definição ideal apresentada aqui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo sobre "Autismo: Análise Comportamental e Clínica na Inclusão no Ensino Regular" proporcionou uma análise aprofundada das complexas questões envolvidas na inclusão de crianças com autismo nas escolas regulares. Ao longo deste estudo, exploramos as características comportamentais do autismo, bem como as estratégias comportamentais e terapias que podem ser implementadas para promover o desenvolvimento desses alunos. Além disso, abordamos a perspectiva clínica, enfatizando a importância do diagnóstico precoce e do apoio multidisciplinar.

Uma das principais conclusões a que chegamos é que a inclusão de crianças com autismo no ensino regular é um desafio que requer esforços colaborativos de educadores, profissionais de saúde e familiares. A análise comportamental, por meio de estratégias como a análise do comportamento aplicada (ABA), mostrou-se eficaz na promoção de habilidades sociais e de comunicação, permitindo que essas crianças se beneficiem de um ambiente escolar inclusivo.

Da mesma forma, a perspectiva clínica desempenha um papel fundamental, garantindo que cada criança com autismo receba uma avaliação precisa e planos de intervenção individualizados que atendam às suas necessidades específicas. Terapias como a terapia ocupacional, a fonoaudiologia e a terapia comportamental são ferramentas valiosas para auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades.

No entanto, também se reconhece que a inclusão de crianças com autismo no ensino regular não é isenta de desafios. É essencial que educadores estejam devidamente capacitados e sensibilizados para atender às necessidades desses alunos, criando ambientes escolares verdadeiramente inclusivos, a colaboração entre escolas, famílias e profissionais de saúde é crucial para garantir o sucesso da inclusão.

Desta forma, se demonstrou que a análise comportamental e a abordagem clínica são complementares e podem ser integradas de forma eficaz para promover a inclusão bem-sucedida de crianças com autismo no ensino regular.

O objetivo final é proporcionar a essas crianças a oportunidade de aprender, crescer e se desenvolver em um ambiente que celebra a diversidade e promove a igualdade de oportunidades. À medida que se continua a aprender mais sobre o autismo e a desenvolver estratégias eficazes, se está construindo um futuro mais inclusivo para todos os estudantes.

Na busca por um futuro mais inclusivo para todos os estudantes, é fundamental ressaltar que a inclusão de crianças com autismo no ensino regular não apenas beneficia os próprios alunos com autismo, mas também contribui para enriquecer o ambiente escolar como um todo. Quando a diversidade é valorizada e respeitada, todos os alunos têm a oportunidade de aprender com as diferenças e desenvolver empatia, tolerância e habilidades sociais essenciais.

A inclusão no ensino regular tem o potencial de preparar as crianças com autismo para uma vida adulta mais independente e integrada na sociedade. Ao proporcionar-lhes a oportunidade de interagir com seus colegas sem transtorno do espectro autista (TEA) desde cedo, podemos ajudá-los a desenvolver habilidades sociais e de comunicação que serão fundamentais em suas vidas futuras.

No entanto, é importante lembrar que a inclusão não é uma abordagem única para todos, e as necessidades de cada criança com autismo são únicas, a colaboração contínua entre educadores, profissionais de saúde e famílias é essencial para adaptar os planos de ensino e as estratégias de intervenção de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

À medida que se avança no entendimento do autismo e nas melhores práticas de inclusão, é crucial continuar investindo em pesquisa, formação de professores e conscientização pública. Quanto mais informação e apoio estiverem disponíveis, mais capazes seremos de criar um ambiente educacional que verdadeiramente abrace a diversidade e ofereça igualdade de oportunidades a todas as crianças, independentemente de suas características individuais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1986.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. DSM-IV. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: ARTMED, 2002, 6a. ed. 2016.
- AMY, Marie Dominique. **Enfrentando o autismo**: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.
- ANDRADE, N. V. **Administração em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 1979.
- ANDRÉ, Marli (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3.ed. São Paulo: Papirus, 2002.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. **Educação inclusiva**: uma escola para todos. Aljibe. 2003.
- ASPERGER, A. Autistic psychopathy" in childhood. Autism and Asperger Syndrom. In, **U,Frith** (Ed). Cambridge: Cambridge University Press, 1994, **p. 37-92**.
- AUSUBEL, DP. **Psicologia educacional**. Threshing, 2014.
- BAPTISTA, Marisa Todescan D. S. Reflexões sobre "Identidade Institucional". In: **Interações: Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Vol I, no 1, UNIMARCoEDIToRA, 1996.
- BAPTISTA, Marisa Todescan D. S.. **A identidade do professor universitário**. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.
- BARONE, Leda Codeço. Considerações a respeito do estabelecimento da ética do psicopedagogo. In: **Psicopedagogia - o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

- BARROSO, João. **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída**. São Paulo: Porto, 1996.
- BERGER, Peter, LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BERNARDINO, Leda Maria Fischer (org.). **O que a Psicanálise Pode ensinar Sobre a Criança, Sujeito em Constituição**. São Paulo: Escuta 2006.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- BRYDEN, M. P. Choosing sides: The left and right of the normal brain. **Canadian Psychology**, Canadá, v. 31, n. 4, p. 297-309. 1990.
- BUENO, J. M. **Psicomotricidade – Teoria e Prática**: estimulação, educação e reeducação psicomotora com atividades aquáticas. São Paulo: Lovise. 1998.
- CAMPOS, A. C. et al. Intervenção psicomotora em crianças de nível socioeconômico baixo. **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 188-193. 2008.
- CANDEIAS, António. **Educação, Estado e Mercado no século XX**. Apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada. Lisboa: Edições Colibri, 2009.
- CARDONA, M., GALLARDO, MV e SALVADOR, ML. Catálogo de auxiliares técnicos e informáticos para estudantes com deficiência motora. **Departamento de Educação e Ciência da Junta de Andaluzia**. 2001.
- Caro, Maria Elisa Silveira de. Cidadania: Igualdade ou diferença no processo educacional**. Florianópolis, 2000.
- CASTRO, Jaime. **Educação psicomotora**. São Paulo: USP, 2016.
- CAVALCANTI, Ana ROCHA, Paulina Schmidtbauer. **Autismo: construções e desconstruções**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- CENPEC. **Gestão, compromisso de todos**. São Paulo, 1994.
- CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- Evolução Histórica. In: **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia** (13), ano 6, junho de 1987.
- FERNANDES, F. D. M. Distúrbios da linguagem em autismo infantil. In: LIMONGI, S. C. O. (Org.). **Fonoaudiologia informação para a formação**: linguagem: desenvolvimento normal. Alterações e distúrbios. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- FERREIRA NETO, C. A. **Motricidade e o jogo na infância**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- FERREIRA, I. N. Caminhos do aprender: uma alternativa educacional para criança portadora de deficiência mental. Brasília: **Coordenação nacional para interação da pessoa portadora de deficiência**, 1993.
- FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

- FONSECA, D. (Org.). **Administração educacional**: um compromisso democrático. São Paulo: Papirus, 1994.
- FONSECA, V. **Adaptação da Escala de Graffar**. Lisboa: Laboratório de EER, Faculdade de Motricidade Humana, 1990.
- FONSECA, V. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Lisboa: Âncora Editora, 2005.
- FONSECA, V. **Manual de Observação psicomotora**: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FONTOURA, A. R. R.; GUIMARÃES, A. C. A. A. Capoeira em Florianópolis: um resgate histórico. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 13-18. 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte Editora, 2003.
- GAUDERER, E. Christian. **Autismo**. [S.l.]: Atheneu, 1993.
- LACERDA, B. P. de. **Administração escolar**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1987.
- LAZNIK, Marie. A Voz da Sereia: O Autismo e os Impasses. Brasília: CORDE, 2004.
- LEBOYER, Marion. **Autismo Infantil**: fatos e modelos. Campinas: Papirus, 2015.
- LIBANEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. São Paulo: Ed. Alternativa, 2001.**
- LINDSEY J. C. W. **Educação com Participação**. Trad. Sônia Miranda, Rio de Janeiro: Record, 1988.
- Lopes-Herrera SA. **Avaliação de estratégias para desenvolver habilidades comunicativas verbais em indivíduos com autismo de alto funcionamento e Síndrome de Asperger** [tese]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos; 2004.
- MARCHESI, Á. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MEDINA, C. A. **Escola: um espaço em transformação**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.
- MENDES, Mônica Hoehne. **Psicopedagogia: uma identidade em construção**. 1998. Dissertação (Mestrado) Universidade São Marcos, São Paulo, 1998.
- MENDES, Mônica. **Psicopedagogia – uma identidade em construção**. Constr. psicopedag. v.14 n.1 São Paulo dez. 2006.
- MORAIS, Telma. **Modelo TEACCH – Intervenção Pedagógica em Crianças com PEA**. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett, 2012.
- OLIVEIRA NETO, Paulo Costa de. **O Perfil Dos Escolares da Educação Infantil, Praticantes de Capoeira, em relação às variáveis psicomotoras** Uruguaiana/2007
- OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1990.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores – pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERES, J. P. **Administração e supervisão em educação**. São Paulo: Atlas, 1977.

PIMENTA, Selma Garrido (org). Saberes pedagógicos e atividade docente. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIOVESAN, A; TEMPORINI, E. R. **Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública**. 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/rsp/1995.v29n4/318-325/pt>>. Acesso em fevereiro de 2021.

ROSENAU, Claudete Romualda. **Ação do gestor escolar**: Estudo de caso com o desenvolvimento de proposta pedagógica. Dissertação de mestrado apresentada ao curso de engenharia de produção. Florianópolis: UFSC, 2002.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SARTIÉ, L, A. OLIVEITA, K, G. **Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético**. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/pt_1679-4508-eins-15-02-0233.pdf> Acesso em fevereiro de 2021.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo Infantil**. Brasília: CORDE, 1995.

SILVA SALINAS, S. Atenção à diversidade. Necessidades educacionais: guia de ação para professores. **Ideias próprias**. 2005.

TANI, G. et al. Aprendizagem motora: tendências, perspectivas e aplicações. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 18, p. 55w72, ago. 2004.

TELES, Marília. **Autismo é um Jeito de Ser**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2001.

TORRES, JÁ. **Educação e diversidade**. Aljibe. 1999.

VOJTA, V. **Desordens motor cerebrais infantis**. Diagnóstico e tratamento. Fundação Paidea. 2014.

W.AA. **As necessidades educacionais especiais da criança com deficiências motoras**. MEC. 2010.

ZILBOVICIUS; M. Autismo: neuroimagem. in **Revista Brasileira de Psiquiatria**. 2006.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM SÃO PAULO

INCLUSIVE EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF PUBLIC EDUCATION IN SÃO PAULO



DIANA BASILIO DE OLIVEIRA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Ítalo Brasileiro (2019); especialista em Alfabetização, Letramento e Neurociência pela Faculdade FETES (2025); Professora de Educação infantil e Ensino Fundamental I – na EMEF Jardim Eliana.

RESUMO

A educação inclusiva ocupa um espaço central nas políticas educacionais brasileiras e busca assegurar que todos os estudantes tenham condições de aprender e participar plenamente da vida escolar, sendo um dos pilares do desenvolvimento educativo nas últimas décadas. Ela representa a tentativa de construir sistemas educacionais capazes de assegurar igualdade de oportunidades, respeito à diversidade e eliminação de barreiras ao aprendizado e à participação de todos os alunos. No contexto brasileiro, os desafios e avanços da educação inclusiva são ainda mais complexos quando observados no âmbito da educação pública em grandes centros urbanos, como o Estado de São Paulo. Esse compromisso ganha ainda mais relevância diante da diversidade e das demandas presentes na maior rede pública do país. Este artigo aborda a educação inclusiva na perspectiva da educação pública paulista, discutindo seus fundamentos legais, ações pedagógicas, desafios estruturais e caminhos possíveis para o fortalecimento dessa prática. O texto apresenta reflexões sobre a formação docente, Atendimento Educacional Especializado (AEE), acessibilidade e ações intersetoriais. Embora sejam visíveis avanços, ainda há obstáculos que exigem continuidade, investimento e colaboração entre diferentes setores da educação e da sociedade. Assim, reforça-se a importância de práticas que promovam equidade e qualidade na educação pública do estado.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Política Educacional; Acessibilidade; Educação Pública; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

Inclusive education occupies a central space in Brazilian educational policies and seeks to ensure that all students have the conditions to learn and fully participate in school life, being one of the pillars of educational development in recent decades. It represents the attempt to build educational systems capable of ensuring equal opportunities, respect for diversity, and the elimination of barriers to learning and participation for all students. In the Brazilian context, the challenges and advances of inclusive education are even more complex when observed within the scope of public education in large urban centers, such as the State of São Paulo. This commitment gains even more relevance in the face of the diversity and demands present in the largest public network in the country. This article addresses inclusive education from the perspective of São Paulo's public education, discussing its legal foundations, pedagogical actions, structural challenges, and possible paths for strengthening this practice. The text presents reflections on teacher training, Specialized Educational Services (AEE), accessibility, and intersectoral actions. Although advances are visible, there are still obstacles that require continuity, investment, and collaboration between different sectors of education and society. Thus, the importance of practices that promote equity and quality in the state's public education is reinforced.

Keywords: Inclusive Education; Educational Policy; Accessibility; Public Education; Specialized Educational Services.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos principais desafios das políticas educacionais contemporâneas, sobretudo no âmbito das redes públicas de ensino. No Brasil, e de modo particular no Estado de São Paulo, a consolidação de práticas inclusivas demanda a articulação entre legislações, políticas públicas, formação docente e reorganização pedagógica das escolas. Discutir educação inclusiva no contexto da rede pública paulista significa olhar para um cenário diverso, complexo e em constante transformação. A legislação brasileira, como a Constituição Federal de 1988 e a LDB (Lei nº 9.394/1996), já estabelecia a educação como direito de todos. Contudo, garantir esse direito de maneira plena, especialmente para estudantes público-alvo da educação especial, é um processo que vem sendo construído ao longo dos anos.

No âmbito da educação pública, a inclusão escolar representa um desafio complexo, pois exige a superação de práticas historicamente excludentes e a reorganização dos sistemas de ensino para atender às diferentes necessidades educacionais dos estudantes. Em um estado com a dimensão e a diversidade de São Paulo, tais desafios tornam-se ainda mais evidentes, demandando políticas públicas consistentes e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade.

No estado de São Paulo, essa discussão se intensifica não apenas pela dimensão da rede pública, mas pela variedade de necessidades educacionais que chegam às escolas diariamente. Como defende

Mantoan (2003), incluir é compreender que a escola deve ser um espaço de acolhimento e participação de todos, independentemente de suas particularidades.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar a educação inclusiva na perspectiva da educação pública do Estado de São Paulo, discutindo seus fundamentos teóricos e legais, bem como os avanços, limites e desafios enfrentados pelas escolas públicas na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todos os estudantes têm o direito de aprender em contextos educacionais comuns, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, sociais ou culturais. Essa concepção representa um rompimento com modelos educacionais tradicionais, marcados pela segregação e pela homogeneização do ensino. Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 24) afirma que “a inclusão escolar implica uma mudança radical na organização da escola, que precisa ser repensada para atender a todos os alunos”, deslocando o foco da adaptação do estudante para a transformação da própria instituição escolar.

Sob essa perspectiva, a diferença deixa de ser compreendida como um problema ou limitação e passa a ser reconhecida como um elemento constitutivo do processo educativo. Para Sassaki (2010, p. 41), “incluir é garantir que todas as pessoas tenham oportunidades reais de participação social, com equidade e respeito às diferenças”, o que evidencia a relação direta entre educação inclusiva, justiça social e direitos humanos. Assim, a inclusão escolar não se restringe ao acesso físico à escola, mas envolve a construção de condições efetivas de participação e aprendizagem.

Booth e Ainscow (2011) ampliam essa compreensão ao destacarem que a educação inclusiva pressupõe a identificação e a superação de barreiras à aprendizagem e à participação. Segundo os autores, “a inclusão está relacionada à presença, à participação e ao sucesso de todos os alunos” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 9), o que exige uma mudança na cultura, nas políticas e nas práticas escolares. Dessa forma, a inclusão não pode ser entendida como responsabilidade exclusiva de um setor ou profissional, mas como um compromisso coletivo da comunidade escolar.

Nesse contexto, a educação inclusiva implica repensar práticas pedagógicas, currículos e processos avaliativos, superando modelos homogêneos de ensino que desconsideram a diversidade dos sujeitos. Glat e Pletsch (2012) destacam que práticas pedagógicas inclusivas exigem flexibilização curricular, uso de estratégias diversificadas e avaliações contínuas, capazes de reconhecer os diferentes ritmos e modos de aprender. Assim, valorizar a singularidade de cada estudante significa promover uma educação comprometida com o respeito às diferenças e com a construção de uma escola democrática e socialmente justa.

MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A estrutura legal brasileira apresenta um conjunto consistente de dispositivos legais que asseguram o direito à educação inclusiva, reafirmando o compromisso do Estado com a garantia da igualdade de condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos os estudantes. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 constitui o principal marco desse processo ao estabelecer, em seu artigo 208, que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 123). Tal dispositivo legal representa um avanço significativo ao romper com práticas segregadoras historicamente presentes no sistema educacional brasileiro.

Em consonância com os princípios constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirma o direito à educação inclusiva ao prever a oferta de serviços de apoio especializados, destinados a atender às especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial. De acordo com a LDB, a educação especial deve ser oferecida “preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, p. 39), reforçando a centralidade da escola comum como espaço legítimo de escolarização desses estudantes.

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) representa um marco orientador das ações dos sistemas de ensino, ao defender a organização de práticas pedagógicas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem dos alunos. O documento destaca que a educação inclusiva pressupõe a “eliminação de barreiras que possam restringir a participação e o aprendizado dos estudantes” (BRASIL, 2008, p. 15), enfatizando a necessidade de transformações estruturais, pedagógicas e atitudinais nas escolas.

Outro instrumento legal de grande relevância é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que consolida o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino. Essa legislação reforça que o sistema educacional deve assegurar “condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade” (BRASIL, 2015, p. 18), reafirmando o compromisso do poder público com a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e pedagógicas.

No âmbito estadual, o Currículo Paulista (2019) orienta as redes de ensino e as unidades escolares na construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e sensíveis à diversidade, destacando a importância da adaptação curricular, da flexibilização dos processos avaliativos e do Atendimento Educacional Especializado como estratégias de fortalecimento da inclusão. Dessa forma, as normativas nacionais e estaduais, quando articuladas, constituem o alicerce teórico e legal que sustenta a política de educação inclusiva no Estado de São Paulo, evidenciando que a inclusão escolar é um direito garantido por lei e um dever coletivo da sociedade.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE PÚBLICA DE SÃO PAULO

A rede pública de ensino do Estado de São Paulo tem buscado avançar na implementação de políticas e ações voltadas à promoção da educação inclusiva, alinhando-se às diretrizes nacionais e aos princípios do direito à educação para todos. Entre as principais iniciativas, destacam-se a ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais, a contratação de profissionais de apoio escolar e o investimento em programas de formação continuada de professores, ações que evidenciam o esforço institucional para atender à diversidade presente nas escolas.

Nesse contexto, a educação inclusiva tem sido operacionalizada, sobretudo, por meio da ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular. Esse atendimento ocorre, majoritariamente, em salas de recursos multifuncionais, cujo objetivo é “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos” (BRASIL, 2008, p. 16). Dessa forma, o AEE configura-se como um importante suporte à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, sem substituí-la.

Entretanto, a efetividade dessas ações depende, de maneira significativa, da articulação entre os diferentes setores envolvidos no processo educativo, como professores do ensino regular, profissionais do AEE, equipes gestoras e famílias. Conforme aponta Glat e Pletsch (2012, p. 34), “a inclusão escolar só se concretiza quando há trabalho colaborativo e corresponsabilidade entre os profissionais da escola”. Quando esse trabalho ocorre de forma integrada, observa-se maior participação dos estudantes, fortalecimento dos vínculos escolares e melhores condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Além disso, diversos municípios paulistas têm se dedicado em promover melhorias na acessibilidade arquitetônica das unidades escolares, adquirir tecnologias assistivas e constituir equipes multiprofissionais para o atendimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes. No entanto, apesar desses avanços, ainda existem diferenças significativas entre distintas regiões do estado. Essas desigualdades refletem condições sociais, econômicas e estruturais desiguais, que impactam diretamente a qualidade e a efetividade das políticas de inclusão.

Assim, embora o Estado de São Paulo apresente progressos relevantes na consolidação da educação inclusiva em sua rede pública, torna-se evidente a necessidade de fortalecer políticas públicas que assegurem equidade na distribuição de recursos, formação contínua dos profissionais e acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas, de modo a garantir que a inclusão se efetive de forma plena e consistente em todo o território estadual.

FORMAÇÃO DOCENTE COMO PILAR DA INCLUSÃO

A formação docente configura-se como um dos pilares centrais para a efetivação da educação inclusiva, sendo amplamente debatida no campo educacional. A atuação do professor diante da diversidade presente na sala de aula exige conhecimentos teóricos, metodológicos e atitudinais que ultrapassam a formação tradicional. Nesse sentido, Carvalho (2016) destaca que muitos docentes se sentem inseguros

diante das demandas da inclusão, afirmando que “o professor tende a sentir-se despreparado quando não dispõe de formação adequada para lidar com a diversidade” (CARVALHO, 2016, p. 58). Essa percepção é recorrente no contexto da rede pública paulista, onde professores frequentemente relatam dificuldades na elaboração de estratégias pedagógicas e adaptações curriculares que atendam às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Para além do domínio de conteúdos, a prática pedagógica inclusiva exige o desenvolvimento de competências profissionais específicas. Perrenoud (2001) enfatiza que o docente precisa ser capaz de lidar com a heterogeneidade da turma, planejar situações de aprendizagem diversificadas e realizar avaliações de caráter formativo. Segundo o autor, “ensinar é gerir a diversidade” (PERRENOUD, 2001, p. 67), o que implica reconhecer os diferentes ritmos, estilos e possibilidades de aprendizagem dos alunos.

No contexto da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, apesar da existência de programas de formação continuada promovidos pelos órgãos oficiais, muitos professores ainda manifestam insegurança para atuar com alunos que apresentam deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades. Essa realidade evidencia a necessidade de políticas de formação docente mais consistentes, que articulem teoria e prática e promovam espaços de reflexão coletiva sobre o cotidiano escolar. Conforme apontam Glat e Pletsch (2012, p. 41), “a formação do professor para a inclusão deve estar vinculada às situações reais vivenciadas na escola”, favorecendo a construção de saberes pedagógicos contextualizados.

Além disso, observa-se que a formação inicial oferecida nos cursos de licenciatura ainda não contempla, de forma satisfatória, a complexidade da educação inclusiva. Muitas vezes, a temática é abordada de maneira superficial, sem aprofundamento teórico ou prático. Diante desse cenário, a formação continuada, aliada ao acompanhamento pedagógico cotidiano e ao trabalho colaborativo entre os profissionais da educação, torna-se uma ferramenta fundamental para o fortalecimento das práticas inclusivas.

Assim, a consolidação da educação inclusiva na rede pública paulista passa, necessariamente, pela valorização da formação docente, entendida como um processo permanente. Investir na formação dos professores significa reconhecer seu papel central na construção de uma escola que respeite as diferenças, promova a equidade e assegure o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um dos principais eixos da política de educação inclusiva no Estado de São Paulo, sendo concebido como um serviço complementar e suplementar ao ensino ofertado na sala de aula regular. Seu objetivo central é oferecer recursos, estratégias pedagógicas e serviços de acessibilidade que favoreçam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial no currículo comum. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE tem como

finalidade “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos” (BRASIL, 2008, p. 16).

No contexto da rede pública paulista, o AEE é desenvolvido, majoritariamente, em salas de recursos multifuncionais, que desempenham papel fundamental no apoio ao trabalho pedagógico realizado na sala regular. No entanto, a prática cotidiana revela desafios significativos para a efetivação desse atendimento, como a sobrecarga das salas de recursos, o atendimento a um número elevado de estudantes e a limitação de tempo destinado ao planejamento conjunto entre o professor regente e o professor do AEE. Essas condições podem comprometer a articulação entre o ensino regular e o atendimento especializado, enfraquecendo o caráter colaborativo que sustenta a proposta inclusiva.

Nesse sentido, Mantoan (2015) destaca que a inclusão escolar só se concretiza quando há trabalho colaborativo e corresponsabilização entre os profissionais da escola. Para a autora, “a inclusão exige que todos os educadores assumam a responsabilidade pelo ensino de todos os alunos” (MANTOAN, 2015, p. 37), superando a ideia de que o atendimento às necessidades educacionais específicas é atribuição exclusiva do professor do AEE. Esse princípio, embora previsto nas normativas e documentos orientadores, ainda precisa ser fortalecido no cotidiano das unidades escolares paulistas.

Assim, a consolidação do AEE como política pública efetiva demanda investimentos contínuos em formação docente, organização do tempo escolar e criação de espaços institucionais que favoreçam o planejamento coletivo. Somente por meio da articulação entre os diferentes profissionais da escola será possível garantir que o Atendimento Educacional Especializado cumpra sua função de apoio à escolarização e contribua, de fato, para a construção de uma educação inclusiva de qualidade.

BARREIRAS À INCLUSÃO ESCOLAR

Apesar dos avanços observados na implementação de políticas inclusivas, a educação inclusiva na rede pública do Estado de São Paulo ainda enfrenta múltiplas barreiras que dificultam sua efetivação plena. Entre essas, destacam-se as barreiras arquitetônicas, ainda presentes em muitas unidades escolares, as quais limitam o acesso, a mobilidade e a autonomia de estudantes com deficiência física. A ausência ou inadequação de rampas, elevadores, banheiros adaptados e sinalizações acessíveis compromete o direito à permanência e à participação desses alunos no espaço escolar.

Além das barreiras físicas, as barreiras pedagógicas e atitudinais configuram-se como obstáculos igualmente significativos no cotidiano escolar. Essas barreiras manifestam-se por meio de práticas pedagógicas pouco flexíveis, currículos homogêneos e avaliações padronizadas, bem como por atitudes marcadas por preconceitos, estigmas e resistências às mudanças necessárias para atender à diversidade. Nesse sentido, Booth e Ainscow (2011) afirmam que “as barreiras à aprendizagem e à participação não estão nos alunos, mas nos contextos e nas práticas educacionais” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 11), evidenciando a necessidade de transformação da cultura escolar.

A superação dessas barreiras exige a construção de uma cultura educacional pautada na colaboração, no respeito às diferenças e na corresponsabilização de todos os atores envolvidos no processo

educativo. Para os autores, a inclusão escolar pressupõe a promoção da presença, da participação e do sucesso de todos os estudantes, o que demanda mudanças nas políticas, nas práticas e nas concepções que orientam o funcionamento da escola. Assim, enfrentar as barreiras à inclusão implica repensar o papel da escola como espaço de convivência democrática, capaz de acolher a diversidade e garantir condições equitativas de aprendizagem.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE

A participação da família no processo educacional constitui um elemento fundamental para o fortalecimento da educação inclusiva, uma vez que contribui de forma significativa para a compreensão das necessidades educacionais dos estudantes e para a construção de estratégias pedagógicas mais coerentes e eficazes. Escolas que promovem espaços de diálogo, escuta e parceria com os responsáveis tendem a desenvolver práticas educativas mais alinhadas às realidades dos alunos, favorecendo sua participação e aprendizagem.

Nesse sentido, a literatura educacional aponta que a relação entre escola e família deve ser compreendida como uma parceria baseada na corresponsabilidade pelo processo educativo. Para Dessen e Polonia (2007, p. 29), “a família e a escola constituem os dois principais contextos de desenvolvimento humano, sendo fundamental a articulação entre ambos”, especialmente quando se trata da escolarização de estudantes público-alvo da educação especial.

No contexto do Estado de São Paulo, a aproximação entre escola, família e comunidade tem se mostrado um fator relevante para a construção de ambientes escolares mais acolhedores e inclusivos. A participação das famílias em reuniões pedagógicas, conselhos escolares e projetos institucionais contribui para o fortalecimento dos vínculos educacionais e para o desenvolvimento integral dos alunos. Além disso, a atuação conjunta com a comunidade amplia as possibilidades de apoio social, cultural e pedagógico, favorecendo a consolidação de uma cultura escolar pautada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade.

Dessa forma, a efetivação da educação inclusiva na rede pública paulista demanda o reconhecimento da família e da comunidade como parceiras da escola, cuja participação ativa é indispensável para a promoção de práticas educativas democráticas, equitativas e socialmente comprometidas.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A consolidação da educação inclusiva na educação pública paulista exige investimentos contínuos em infraestrutura, formação docente e acompanhamento pedagógico. Além disso, torna-se imprescindível fortalecer práticas intersetoriais, envolvendo áreas como saúde e assistência social.

O uso de tecnologias assistivas e recursos digitais também se apresenta como uma perspectiva promissora, ampliando o acesso ao currículo e favorecendo a autonomia dos estudantes, desde que acompanhado de formação adequada para os profissionais.

Entre os principais desafios observados, destacam-se:

- Infraestrutura insuficiente: muitas escolas ainda carecem de acessibilidade básica.
- Falta de profissionais especializados: intérpretes de Libras, cuidadores e psicopedagogos ainda são insuficientes.
- Crescimento do número de estudantes com TEA: o aumento das matrículas exige respostas mais rápidas e eficazes.
- Adaptação curricular: muitos docentes relatam insegurança ao elaborar materiais acessíveis.
- Articulação intersetorial: políticas de inclusão dependem do diálogo entre saúde, assistência social e educação.

PERSPECTIVAS PARA O FORTALECIMENTO DA INCLUSÃO

O fortalecimento da educação inclusiva na rede pública do Estado de São Paulo demanda a consolidação de políticas públicas que assegurem condições efetivas para o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes. Para tanto, torna-se imprescindível ampliar os investimentos financeiros e estruturais destinados à educação inclusiva, garantindo recursos adequados às unidades escolares e aos serviços de apoio especializados.

Nesse contexto, a formação docente continua configura-se como uma estratégia central para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas. Conforme destaca Nóvoa (2017, p. 112), “a formação de professores deve ser entendida como um processo permanente, articulado ao cotidiano da escola”, o que reforça a necessidade de ações formativas que dialoguem com as demandas reais enfrentadas pelos docentes. Além disso, o fortalecimento de práticas colaborativas entre os professores da sala regular e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) mostra-se fundamental para a construção de estratégias pedagógicas integradas e coerentes.

A ampliação da acessibilidade arquitetônica e tecnológica nas escolas públicas paulistas também se apresenta como uma perspectiva indispensável para a efetivação da inclusão. Investimentos em adaptações físicas, tecnologias assistivas e recursos digitais acessíveis contribuem para a autonomia dos estudantes e para a eliminação de barreiras à aprendizagem. Nesse sentido, Mittler (2003, p. 45) ressalta que “a inclusão exige que os sistemas educacionais se reorganizem para atender à diversidade dos alunos”, o que implica repensar espaços, tempos e recursos pedagógicos.

Outro aspecto relevante refere-se à ampliação da contratação de profissionais de apoio e à constituição de equipes multiprofissionais nas unidades escolares, capazes de oferecer suporte pedagógico e socioemocional aos estudantes. Por fim, a consolidação de políticas intersetoriais, que articulem educação, saúde e assistência social, pode contribuir de maneira significativa para o atendimento integral dos alunos, especialmente daqueles que apresentam necessidades educacionais mais complexas.

Dessa forma, as perspectivas para o fortalecimento da educação inclusiva na rede paulista apontam para a necessidade de ações integradas e contínuas, sustentadas por investimentos, formação, colaboração

profissional e compromisso político, de modo a assegurar uma educação pública mais equitativa e socialmente referenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da educação inclusiva na rede pública do Estado de São Paulo evidencia avanços significativos no campo das políticas públicas e das práticas pedagógicas voltadas à promoção do direito à educação para todos. A ampliação do Atendimento Educacional Especializado, os investimentos em formação docente e as iniciativas voltadas à acessibilidade demonstram o compromisso institucional com a construção de uma escola mais democrática e sensível à diversidade. No entanto, tais avanços coexistem com desafios estruturais, pedagógicos e atitudinais que ainda demandam atenção e investimentos contínuos.

Para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva, torna-se imprescindível o fortalecimento de uma cultura escolar pautada no respeito às diferenças, na colaboração entre os profissionais e na corresponsabilização pelo processo educativo. Além disso, é necessário aprimorar as práticas pedagógicas, garantindo currículos flexíveis, avaliações formativas e estratégias de ensino que reconheçam as singularidades dos estudantes. Conforme afirma Mittler (2003, p. 58), “a inclusão acontece quando a escola modifica suas práticas, suas políticas e suas formas de pensar”, evidenciando que a inclusão não se limita a mudanças pontuais, mas exige uma transformação profunda da instituição escolar.

Apesar das dificuldades enfrentadas, a rede pública paulista tem demonstrado avanços relevantes na implementação da educação inclusiva. O fortalecimento e a continuidade dessas ações são fundamentais para assegurar condições reais de acesso, permanência, participação e aprendizagem para todos os estudantes. Assim, a educação inclusiva deve ser compreendida como um processo contínuo e coletivo, que requer compromisso político, investimento público e engajamento de toda a comunidade escolar, visando à garantia de uma educação pública de qualidade, equitativa e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paideia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21–32, 2007.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O desafio das diferenças nas escolas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo Paulista. São Paulo: SEE-SP, 2019.

OS CAMINHOS PARA UMA ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA POR MEIO DE VARIADAS LEITURAS



THE PATHS TO MEANINGFUL LITERACY THROUGH VARIED READINGS

EDIANA JUSSARA FALANGO MILSONI

Graduação em Letras, pela USP (1989); Graduação em Pedagogia, pela Universidade Nove de Julho (2011); Licenciatura em Educação Especial – Centro Universitário Cidade Verde (2025); Pós-Graduação em Língua Portuguesa, pela PUC (2008); Pós-Graduação em Ludopedagogia, pelo Centro Universitário FAEP (2023); Pós-Graduação em Informática na Educação, pelo Centro Universitário Cidade Verde (2025).

RESUMO

Esse artigo busca refletir sobre a alfabetização e as variadas leituras, contribuindo para uma aprendizagem significativa. Construir a alfabetização de uma criança começa no nascimento e envolve aprender a falar, ouvir, ler, entender, assistir, desenhar e escrever. Ao se pensar no processo da leitura o educando deve buscar compreender e refletir a respeito do significado que a leitura representa para si. A educação traz muitos desafios aos que nela trabalham e aos que se dedicam a sua causa. Muito já se pesquisou, escreveu-se e se discutiu sobre a educação, mas o tema jogos e brincadeiras é sempre atual e indispensável, pois seu foco principal é o ser humano. Aprender a pensar sobre diferentes assuntos é muito mais importante do que memorizar fatos e dados a respeito dos assuntos, cabendo a escola educar de forma inteligente e divertida.

Palavras-Chave: Alfabetização; Desafios; Variadas Leituras

ABSTRACT

This article aims to reflect on literacy and varied readings, contributing to meaningful learning. Building a child's literacy begins at birth and involves learning to speak, listen, read, understand, watch, draw, and write. When considering the reading process, the learner should seek to understand and reflect on the

meaning that reading represents for them. Education brings many challenges to those who work in it and those who dedicate themselves to its cause. Much has already been researched, written, and discussed about education, but the topic of games and play is always current and indispensable, as its main focus is the human being. Learning to think about different subjects is much more important than memorizing facts and data about the subjects, and it is up to the school to educate in an intelligent and fun way.

Keywords: Literacy; Challenges; Varied Readings

INTRODUÇÃO

De acordo com Martins (1986, p.12) “[...] ninguém ensina ninguém a ler: o aprendizado é, em última instância, solitário embora se desencadeie e se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo”.

O ato de ler está além da obrigatoriedade, transpassando o simples fato de saber ler, buscando o prazer em ler um livro ou um texto e aprendendo a apreciar uma leitura além do espaço escolar.

Martins (1986, p.12), afirma que “aprendemos a ler apesar dos professores; que, para aprender a ler e compreender o processo da leitura, não está desamparado, temos condições de fazer algumas coisas sozinhos”.

A leitura deve ser um processo de interação da criança em fase de alfabetização, como facilitadora no ensino aprendizagem.

Segundo Martins (1986, p.23), “muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educadores aprenderem a ler se resume à decoreba de signos linguísticos”.

Nota-se que nas salas de aula, muitas vezes a leitura de textos não tem significado e não fazem parte do contexto do aluno. Com uma leitura mecânica e sem emoção a aprendizagem acaba tornando-se um momento ineficiente na busca pelo entendimento do educando com o mundo letrado e é durante esse processo que os professores precisam mudar suas estratégias em forma de ser mediador e tornar a leitura mais prazerosa e significativa, fundamentalmente na alfabetização.

Segundo Martins (1986, p.23), “uma vez alfabetizada, a maioria das pessoas se limita à leitura com fins eminentemente pragmáticos, mesmo suspeitando que ler significa inteirar-se do mundo”.

Ao ler diferentes textos, adquirimos diversos conhecimentos que podemos usar para todas as áreas da vida. Por exemplo: alguns textos literários podem nos passar uma mensagem, mesmo que implicitamente, pois ao criar afinidade com algum personagem, compreender o contexto, o leitor passa a refletir sobre a história, e acaba por se colocar no lugar do personagem ou comparar a situação deste com alguma situação de sua própria vida, com essa reflexão o leitor ganha um conhecimento para a

própria vida, pois ele pode achar uma resposta para uma situação que passava, ou passa a compreender melhor as outras pessoas, ou a se compreender melhor, entre vários outros conhecimentos que pode adquirir, apenas com a leitura sobre o cotidiano de algum personagem.

Ao ser estimulada por meio de situações prazerosas com a leitura, desperta-se na criança o desejo de saber, com isso o ato de ler provoca uma fácil adaptação no processo da alfabetização.

É fundamental escolhermos bem os primeiros livros a serem introduzidos na vida das crianças, sendo que essa escolha precisa levar em consideração a idade da criança e o contexto que se encontram, pois ao apresentar um livro espera-se que desperte na mesma o interesse em se aprofundar na leitura.

A leitura é essencial em qualquer área do conhecimento e por esse motivo deve ser sempre repensada e refletida com o intuito de ser melhorada, tornando-se prazerosa, reflexiva e significativa, tornando-se então o mais interessante possível para as crianças, criando dessa forma, o hábito de escutar e ler os mais variados textos, agindo como instrumento significativo na vida cotidiana.

Segundo Leffa (1998, p.24):

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro seguimento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto.

Pode-se notar que a leitura é um meio de comunicação, no qual o leitor satisfeito recebe informações de forma significativa. Dessa forma, durante o processo de alfabetização faz-se necessário a presença da leitura realizada de forma prazerosa.

Segundo Paulo Freire (1986, p.23): “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela”.

Pela citação de Paulo Freire, pode se notar que a decodificação das palavras se torna significativa a medida que o indivíduo inicia o processo de leitura, compreendendo as palavras e não só escrevendo por escrever, de forma mecânica.

De acordo com Soares (2004), apud Brilhante (2010, p.7):

O uso de habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como um responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania.

Nas escolas, durante o período de alfabetização, deve-se realizar a prática da leitura por meio de novas práticas de ensino, na qual os alunos tenham processo ensino aprendizagem significativo, que permita entender e se apropriar da complexidade do mundo da escrita.

A LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO UNIVERSO INFANTIL

Por meio da leitura dos Contos de Fadas podemos perceber as questões que permeavam os pensamentos de nossos antepassados, vivências e experiências que sustentaram a humanidade nos foram passadas por meio das histórias contidas nos contos numa linguagem simples que fornece sentidos em qualquer idade.

De acordo com Caldin (2001, p. 32):

Na década de 1950, o Brasil passou por uma crise da leitura, com a expansão do cinema e da televisão, quando a poesia ficou relegada a segundo plano, suplantada pela imagem. Os grandes festivais da música popular brasileira resgataram a poesia e abriram caminho para os anos 1970, com o boom da literatura infantil, que, sufocada pela ditadura, buscou, por meio da metáfora, uma forma de denúncia ao governo.

Percebe-se que os contos de fadas são influenciados pela política que o país vivencia, sendo também uma forma de expressar opiniões em forma de metáforas para denunciar os governos.

Segundo Coelho (1991, p.57):

Foi em pleno período de confronto entre o tradicional (formas já desgastadas do Romantismo/Realismo) e o moderno (representado pelo Modernismo de 22) que Monteiro Lobato inicia a invenção literária que cria o verdadeiro espaço da literatura infantil no Brasil.

Monteiro Lobato foi o autor que deu início à literatura infantil, criando mundos e seres imaginários, por meio das aventuras de seus personagens, sempre instigando a imaginação das crianças que têm contato com suas obras até os dias atuais.

De acordo com Turchi (2009, p. 14):

No panorama atual, um levantamento da produção literária para crianças aponta para uma retomada dos clássicos universais, dos clássicos brasileiros, dos contos de fadas, de histórias exemplares, de narrativas das mitologias grega, africana, indígena, entre outras. Além da publicação em nova edição, bem cuidada, com os avanços dos recursos disponíveis nas artes gráficas, há também a revisitação dessas antigas histórias numa direção da paródia ou da desconstrução pelo humor ou pela crítica dos valores ou paradigmas sociais. Essas formas e temas literários revitalizados trazem como marca estética a presença de dados da contemporaneidade na caracterização do tempo, do espaço e dos conflitos.

Portanto, atualmente a literatura preserva seus elementos da narrativa dos contos de fadas, mostrando uma preocupação com os problemas da vida cotidiana por meio dos livros, que são adaptados às necessidades sociais.

Segundo Freud (apud Franz, 1962) todo sonho é uma expressão relevante da vida interior e, sua interpretação, é o caminho para a compreensão do inconsciente. Freud (apud Franz, 1962, p. 17) percebeu que os sonhos não se diferenciam dos mitos e Contos de Fadas, e que são um fenômeno humano universal. Numa história, a sucessão de acontecimentos representa a experiência interna do herói - história latente – numa linguagem simbólica.

As crianças ao lerem/escutarem Histórias entram em contato com seu material inconsciente/latente, pois ao se identificarem com os personagens podem avaliar as situações de uma forma mais distanciada. Dessa forma, ao entrar em contato com os processos internos identificando-se com os personagens, os contos possibilitam a criança ver-se “de fora” da situação, com um olhar mais distanciado pode-se melhor perceber o problema posto e as sugestões para a solução.

Temos que ter em mente que ao analisar os significados dos contos, pode haver um apego demasiado a alguns aspectos não existentes em relatos mais antigos.

As histórias podem ajudar as crianças a elaborar e vencer dificuldades psicológicas bastantes complexas, pois oferecem possibilidades de se construir uma ponte entre o inconsciente e a realidade, visto que em cada história uma linguagem simbólica que se comunica diretamente com o inconsciente e mesmo que a criança não expresse sua compreensão acerca da mensagem contida na história, isto não significa que esta não foi assimilada.

Ler um conto de fadas para uma criança, ou deixar que ela o leia sozinha é importante para auxiliar no desenvolvimento da imaginação e da fantasia. Esses elementos são essenciais para o universo infantil, uma vez que servem como mediação entre a criança e a realidade, atuando na resolução de conflitos e na estruturação da personalidade, através dos simbolismos representados pelos personagens.

AS BRINCADEIRAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO

Nesse capítulo pretende-se abordar a respeito da contribuição das brincadeiras durante o processo de alfabetização, baseando-se em autores como Emília Ferreiro, Kishimoto, entre outros.

Para Emilia Ferreiro (2001): “os saberes que o aluno traz para a escola e como eles devem ser trabalhados pelos professores, fazem parte da linguagem no processo de alfabetização”. Assim, podemos observar que os processos de aquisição da leitura e da língua escrita no contexto escolar devem considerar o desenvolvimento das crianças, pois este começa muito antes da escolarização.

É útil perguntar através de que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita, não só no

papel, mas também através dos meios de eletrônicos. Se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal e se sabe escrever palavras e frase, mas não é capaz de escrever uma carta ela é alfabetizada, mas não é letrada. (EMÍLIA FERREIRO, 2001, p. 30)

A alfabetização é fundamental para nos ajudar a entender nosso mundo. Desde o momento em que acordamos até o momento em que dormimos, estamos constantemente fazendo o sentido do mundo ao nosso redor.

Alfabetização tem sido tradicionalmente pensada como leitura e escrita. Embora esses sejam componentes essenciais da alfabetização, hoje nossa compreensão da alfabetização abrange muito mais.

A alfabetização é uma etapa muito importante em nossa vida, é nesse processo que descobrimos o mundo das letras e da leitura. Um processo bem elaborado, com objetivos e metodologias adequadas pode ter resultados futuros que definem a vida e o prazer pelas letras em muitas pessoas, portanto, os profissionais docentes, deste ponto de vista, são considerados como atores importantes de incentivo e mediação na vida de seus alunos, pois, os mesmos possuem a responsabilidade de se qualificarem, refletirem e aplicarem metodologias eficientes, respeitando o contexto e os conhecimentos prévios dos alunos.

O professor tem também o papel de proporcionar o contato direto do aluno com o mundo da leitura, muitos de nossos alunos, não tem a oportunidade de entrar em contato com a leitura através da mediação de seus pais, por isso, o professor também assume esse papel. A leitura é uma alternativa pedagógica eficaz na construção do interesse da criança pelos estudos, pois, quando despertamos para a leitura no início da vida escolar, é grande a possibilidade de tornarmos adultos que adotam a leitura como hábito e em consequência, conhecemos as formas corretas de escrever, pronunciar e compreender textos.

O professor tem o papel de mediador cultural, isto é, ele está entre a criança e a cultura, com todos os conhecimentos, valores e procedimentos dos quais as novas gerações necessitam e desejam se apropriar para viver em nossa sociedade, necessita conhecer tanto o sujeito quanto o objeto de sua ação, isto é, a criança com a qual trabalha, os aspectos da cultura na qual pretende inseri-la e as características específicas do conhecimento que pretende ajudar a criança a construir, no caso, a linguagem escrita em toda a sua complexidade.

Sabemos que a familiaridade com um conhecimento só se adquire com seu uso constante. Assim, para o(a) professor(a) formar leitores e produtores de texto, é necessário que a escrita e a leitura sejam parte integrante de sua vida e, sobretudo, que este tenha uma relação afetiva com essas atividades, realizando-as com prazer.

É claro que, quanto mais ler e escrever, mais condições o(a) professor(a) terá para utilizar essas experiências ao ensinar seus alunos, mostrando a importância do uso desses conhecimentos na sua interação com o mundo e com as pessoas. Entretanto, como não basta gostar de crianças para ser um(a) bom(boa) professor(a), também não é suficiente apenas ler e escrever para alfabetizar letrando.

Para tal empreitada, o(a) professor(a) precisa, em primeiro lugar, conceber a língua escrita como objeto social que circula em nossa sociedade, atendendo às diferentes funções de acordo com as necessidades de sua utilização. Precisa entender, ainda, que o fato de a escola ter sido incumbida historicamente de ensiná-la não a torna um conhecimento escolar, ou seja, a língua escrita não deve ser aprendida/ensinada meramente para cumprir tarefas escolares.

Os jogos e brincadeiras também devem ser valorizados por fazer parte da cultura de um povo, onde possibilita uma aprendizagem significativa possibilitando da criança descobrir as palavras por meio do lúdico.

Todos os envolvidos na aprendizagem precisam estar conscientes da importância em que os jogos e brincadeiras possuem na construção do conhecimento da criança.

As reflexões são necessárias e enriquecedoras, uma vez que todos precisam estar envolvidos na educação.

Jogar e brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento como um todo, reduz sua agressividade e auxilia na sua inserção à sociedade, bem como na construção de seu conhecimento.

Por meio do lúdico a criança consegue comparar, analisar, nomear, associar, calcular, classificar, compor, conceituar e criar. Assim, a ludicidade traz o mundo para a realidade da criança, possibilitando o desenvolvimento de sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade.

É notório que jogos e brincadeiras são poucos utilizados no ensino fundamental como recurso didático para o desenvolvimento de um ambiente alfabetizador, já que os alunos e professores pouco se utilizam desse recurso didático.

De acordo com Kishimoto (1994, p.13):

O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-los dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola". (KISHIMOTO, 1994,p.13)

Em todas as disciplinas escolares é possível desenvolver atividades com jogos e brincadeiras, que auxiliam a criança na transposição entre a língua oral e a escrita.

Os jogos e as brincadeiras fazem parte do ambiente natural da criança, ao passo que as referências abstratas e remotas não correspondem aos seus interesses.

A sala de aula deve ser um local onde se busque constantemente a eficácia no processo educativo por meio de momentos em que os jogos e as brincadeiras possam estar inseridos para auxiliar na construção de conhecimentos de maneira eficaz e contagiante.

A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos, surge, nas crianças, por meio dos jogos e das brincadeiras.

Por intermédio da ludicidade, a criança atua, mesmo que simbolicamente nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes,

podendo, assim, preparar-se para a vida e seus diversos desafios, sem ter diretamente vivenciado as situações em si.

No contexto histórico o professor tem uma empreitada que se renova e se torna reflexiva a vários anos, a partir dos anos 80, o pensamento de Jean Piaget ganhou inserção no Brasil e foi responsável por mudanças ocorridas na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), bem como nas políticas educacionais que haviam sido impostas pelo governo militar. Suas obras impulsionaram novas diretrizes e práticas pedagógicas já que, para ele, é fundamental que a educação ajuste-se às necessidades do indivíduo para quês e tenha um desenvolvimento livre, pleno e satisfatório.

Nesse novo contexto surge então a preocupação com a formação do professor, que é inadequada e acaba gerando conflito entre governo/escola/sociedade, que daí surge uma diretriz para a formação do professor. Conforme afirma: Dolnikoff; Schuck; Nascimento; Sartório, 2007 :” É nessa estrutura educacional que se ajusta a teoria do professor reflexivo, o professor que acompanha sistematicamente a sua prática e encontra alternativas para resolver os problemas cotidianos as prática escolar. Ou seja, o professor deve refletir sobre as diversas atividades que ele desempenha no âmbito do universo escolar para dar respostas a cada situação inusitada.

Geraldi, Messias e Guerra (1998) analisam que os professores, de acordo com o pensamento de Zeichner (1995), não podem figurar somente “como meros executores passivos de ideias concebidas em outra parte”, a experiência docente é rica e pobre, de maneira significativa, contribuir na construção de diretrizes educacionais.

Como forma de abrir espaços para esta reflexão do professore implantado espaços de formação continuada - ATPC (antigo HTPC) na escola, cursos em parcerias com outras instituições particulares e públicas e, hoje, cursos fornecidos por meio da internet e outras tecnologias, como a videoconferência, por exemplo – o professor esta, pouco a pouco, assumindo novamente o lugar de conhecedor de sua prática e está pesquisando essa realidade – fazendo curso de pós-graduação lato e strictu sensu.

Dickel (1998) analisa que os professores “produzem em suas práticas, uma riqueza de conhecimento que precisa ser, juntamente com as suas experiências, assumida como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança na escola” (p.41)

Segundo Tardif, “parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.” (TARDIF, 2005, p. 31). Para esse autor, o saber do professor vem de diversos contextos sociais como, por exemplo, os grupos familiares, diversas instituições e grupos diversos. Entretanto, a relação do professor com os saberes não se reduz apenas a uma função de transmissão de conteúdos e conhecimentos já constituídos.

Para Tardif (2005), o saber docente por ser definido como saber plural, em sua prática emprega-se, no entanto, vários saberes como os saberes de formação profissional, (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), saberes disciplinares, saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes de formação profissional são aqueles que o professor adquire através do conjunto

de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, nesse sentido, esses conhecimentos se transformam em saberes de formação científica ou erudita, que incorporada a prática docente, poderá se transformar em prática científica ou em tecnologia da aprendizagem. Isso acontece através da formação inicial ou contínua dos professores, pois é no “decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação”. (TARDIF, 2005, p. 37).

O autor aborda ainda sobre os saberes pedagógicos que são provenientes das reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Muitos de nós são atraídos por livros de histórias, porque é nisso que fomos criados. No entanto, existem muitas mais opções para crianças pequenas hoje. Ao expor as crianças a uma ampla variedade de textos funcionais, também as incentivamos a criar uma ampla variedade de textos funcionais. As crianças podem fazer sinais de trânsito para postar na área de quarteirão, uma lista para uso no supermercado, um recibo para um cliente na pizzeria ou uma carta a um amigo para enviar pelo correio. Quando as crianças vêem múltiplos propósitos para o texto, é mais provável que encontrem um objetivo que lhes seja importante. Em suma, ao expor as crianças a muitos textos e dar-lhes a oportunidade de criar suas próprias, é mais provável que elas incluam texto em suas vidas, não apenas em suas brincadeiras.

As crianças estão naturalmente interessadas no mundo ao seu redor. Diferentemente das coisas que eles podem aprender jogando de forma independente (como prédios de blocos tombam quando são mais pesados no topo do que no fundo), devem ser ensinados conceitos, habilidades e entendimentos de alfabetização. Eles precisam ser *aprendidos com outra pessoa*. As crianças não podem aprender os nomes das letras se ninguém lhes disser. Eles não aprenderão relações de símbolos sonoros se não receberem letras e os sons que as acompanham. Eles não podem aprender como os livros funcionam se nunca foram lidos. Todos esses são precursores importantes da leitura convencional. Nos primeiros anos, temos o luxo de ensinar esses conceitos de maneira lúdica.

Segundo RONCA (1989, p. 27) “O movimento lúdico, simultaneamente, torna-se fonte prazerosa de conhecimento, pois nele a criança constrói classificações, elabora sequências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos das várias áreas da ciência”.

O lúdico se torna fundamental na escola, porque por meio dos jogos e das brincadeiras a criança faz ciência, trabalhando a imaginação e produzindo uma forma complexa de compreensão e reformulação de sua experiência cotidiana.

Os jogos e as brincadeiras devem ser objetos de crescimento, possibilitando à criança a exploração do mundo, descobrir-se, entender-se e posicionar-se em relação a si e a sociedade de forma lúdica e natural exercitando habilidades importantes na socialização e na conduta psicomotora. As atividades lúdicas servem como parceiras no processo ensino aprendizagem, contribuindo para que o processo de ensinar se torne agradável e permita que a criança aprenda de maneira espontânea e significativa.

O processo de aprendizagem é constante e não um fator isolado, por este motivo, é que cada estágio da vida tem desafios que contribui para o seu desenvolvimento. Por conseguinte, o ser humano tem necessidade de ter contatos com outras pessoas para acrescentar e/ou construir novos conceitos.

Os jogos e brincadeiras, como instrumentos pedagógicos, têm sido fundamentais no processo ensino aprendizagem, permitindo ao educador um modo de ensinar ao qual ele consegue avaliar e ao mesmo tempo levar um “conteúdo” de maneira prazerosa para as crianças.

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 (RCNEI 1998, p.22).

Com as grandes formulações da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB 9394/1996), e logo depois do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), foi discutida minuciosamente a prática pedagógica que a partir de então deu maior importância ao lúdico no processo de aprendizagem e construção do saber. Portanto, no contexto escolar, a ação lúdica propõe manifestações que criam e recriam a possibilidade de imaginação e transformação da prática vivida do aluno, sendo que o educador pode, com suas ferramentas, contribuir para o desenvolvimento da criança.

Por possuir uma definição diretamente relacionada ao brincar, ao divertimento e ao encanto, terminando por transformar o ambiente em que se encontram, as atividades lúdicas podem ser interpretadas como qualquer ação ou atividade que tenham como objetivo produzir prazer e divertimento ao praticante no momento de sua execução.

As brincadeiras e os jogos são fundamentais para o desenvolvimento da criança, na descoberta de um mundo cheio de prazeres, e por meio do lúdico podemos descobrir muito sobre as crianças, sua vida, e seus anseios.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais (1998):

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções (...), estimula o planejamento das ações e possibilitam a construção de uma atitude positiva diante dos erros, uma vez que as situações se sucedem rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas. (BRASIL, 1998, p.46)

Podemos notar que as crianças quando brincam ao mesmo tempo em que estão imaginando

cenários, lugares, elas estão criando suas próprias regras, fazendo com que saiam do seu mundo diário, de convivência, e se tornam sujeitos de sua própria imaginação.

Ao participar de brincadeiras, a criança interage, se solta, ficando mais fácil sua formação perante uma sociedade, aprende a trabalhar em grupos, as regras, a cooperação, a socialização e até mesmo a competitividade, elas experimentam novas situações e descobrem até onde são capazes de chegar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização deve ser acima de tudo, um processo que leva o ser humano a conquistar melhores condições de vida, construindo o conhecimento, se tornando um cidadão crítico, promovendo uma vida social mais estável, tendo um acesso maior à cultura, mais facilidades em conviver e viver em sociedade.

O processo de alfabetização é uma fase de descobertas, em que será introduzida a linguagem como forma de escrita e de expressão e por meio dos jogos e das brincadeiras as crianças aprendem e desenvolvem atitudes morais e sociais.

O homem é um ser que produz cultura e cria história, sendo esta passada aos seus descendentes, mas isto restringe a sua ação no mundo. Pois sua capacidade de inventar, de imaginar o leva a estar sempre superando seus limites, buscando novos desafios e obstáculos.

Portanto para que se ocorra uma alfabetização significativa é necessário que a criança tenha acesso aos variados tipos de leitura.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Célia Maria Perracini de; FABRE, Luzia Viviane. **Ajude a criança a superar seus problemas psicológicos**. Paraná: Pinha, 1995.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998. V. 2.
- CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no Divã: psicanálise nas Histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIAS, Ana Flávia Araújo. **A importância dos contos de fadas no desenvolvimento infantil**. Revista Pátio Educação Infantil. São Paulo, ano III, n.7, maio/junho 2005.
- DICKEL, A.; **Pesquisa em Educação: conceito, políticas e práticas**. In: Gerald, C.M.G.; Fiorentini, D.; Pereira. E.M.A. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras. 1998.
- DOLNIKOFF, M; SCHUCK, N; NASCIMENTO, J.P.; SARTÓRIO L.A.V. (2007).
- Uma reflexão histórica sobre a formação do professor** In: NARDI, R.G.; LOPES. M.C.R; HANSEN, J.H. (Orgs.) **Identidade docente: uma construção entre saberes e práticas**. 2007.

FERREIRO, Emília, **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo. Cortez, 2001. FRANZ, Marie-Louise Von. **A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. **Trajetória de um trabalho coletivo: apontamentos para uma epistemologia da prática**. In: Idem, (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras. 1998.

GONZAGA. Rúbia Renata das Neves. **A importância da formação lúdica para professores de educação infantil**. Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009. (p. 36-39)

KISHIMOTO, Tisuko (Org.). **O brincar e suas teorias**. 1995.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. **Jogo brinquedo, brincadeira e a educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUPSTAS Márcia. et al. **Sete faces do conto de fadas**. São Paulo: Moderna, 1993.

MIRANDA Marília Gouvêa. **O processo de socialização da escola: A evolução da condição social da criança**. In: **Psicologia social: O homem em movimento**. LANE SILVA, T. M. São Paulo: Brasiliense, 1987.

OLIVEIRA, João Batista. Araújo. **Alfabetização de Crianças e Adultos: novos parâmetros**. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004.

_____, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PANIAGUA, P.; PALACIOS, J. **Educação Infantil – resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANA, Cristiane Cador. **Por que meu filho não aprende?** Blumenau SC: Eko, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e Realidade Brasileira**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SOARES, Magda. **LETRAMENTO. Um tema em três gêneros**. Autêntica: Belo Horizonte – 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VIGOTSKI. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 1989. ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

A BRINCADEIRA E A SUA IMPORTÂNCIA DURANTE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA



PLAY AND ITS IMPORTANCE DURING THE CHILD'S LEARNING PROCESS

EDNA PEREIRA MARTINS DE SANTANA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de São Paulo (2005) Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo – CEI Jardim Catanduva.

RESUMO

Brincadeiras são estímulos para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, uma ferramenta para que ela possa expressar-se. Compreender a importância do brincar para a construção do desenvolvimento psíquico e motor da criança é a questão motivadora desta pesquisa. É possível observar uma série de conceitos importantes ao longo da história, visando ao bom desenvolvimento da aprendizagem da criança e ao papel dos educadores nesta função tão importante. O principal objetivo desta pesquisa é compreender o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil. Esta pesquisa aborda a importância dos jogos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Ressalta os aspectos cognitivos e afetivos desencadeados na hora do brincar. Propõe uma reflexão sobre as atuais práticas pedagógicas, evidenciando a relevância do jogo e da brincadeira na rotina escolar como ferramenta de aprendizagem. Evidencia a construção da ideia do jogo e da brincadeira como método importante no processo da construção de aprendizagem da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Práticas Pedagógicas; Aspectos Afetivos E Cognitivos; Construção Da Aprendizagem.

ABSTRACT

Play is a stimulus for the cognitive, affective, and social development of children, a tool for self-expression. Understanding the importance of play for the construction of children's psychic and motor development is the motivating question of this research. It is possible to observe a series of important concepts throughout history, aiming at the good development of children's learning and the role of educators in this important function. The main objective of this research is to understand the role of play in child development. This research addresses the importance of games in the learning and development processes of children. It highlights the cognitive and affective aspects triggered during playtime. It proposes a reflection on current pedagogical practices, highlighting the relevance of games and play in the school routine as a learning tool. It highlights the construction of the idea of games and play as an important method in the process of constructing children's learning.

KEYWORDS: Games; Pedagogical Practices; Affective and Cognitive Aspects; Construction of Learning.

INTRODUÇÃO

Jogos e brincadeiras contribuem para o processo de socialização das crianças, oferecendo-lhes oportunidades de realizar atividades coletivas livremente, além de ter efeitos positivos para o processo de aprendizagem e estimular o desenvolvimento de habilidades básicas e aquisição de novos conhecimentos.

Aparentemente simples são fontes de estímulo ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança, e também é uma forma de autoexpressão.

Talvez nem todos os educadores tenham percebido ainda o quanto é importante o brincar para o desenvolvimento físico e psíquico do seu aluno. A ideia difundida popularmente limita o ato de brincar a um simples passatempo, sem funções que nada mais são do que um ato para entreter a criança em atividades aleatórias.

A partir da revisão de bibliografia apresentaremos conceitos importantes, com o objetivo de ampliar o desenvolvimento das aprendizagens da criança e dar ênfase a importância do professor nestas vivências. A maioria dos pensadores e educadores que trabalham com este tema ressalta a importância da brincadeira no processo de aprendizagem e socialização. Infelizmente observamos que a brincadeira não faz parte do projeto pedagógico de algumas escolas e da ação do educador. As regras e a imaginação que são proporcionadas pelo jogo e a brincadeira favorecem na criança o surgimento de comportamentos para além dos habituais. Brincadeiras são estímulos para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, uma ferramenta para que ela possa expressar-se.

Compreender a importância do brincar para a construção do desenvolvimento psíquico e motor da criança é a questão motivadora desta pesquisa. É possível observar uma série de conceitos importantes ao longo da história, visando ao bom desenvolvimento da aprendizagem da criança e ao papel dos educadores nesta função tão importante. O principal objetivo desta pesquisa é compreender o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Fica evidente que através da brincadeira a criança está aprendendo e se desenvolvendo. Brincando, os movimentos, a relação com os espaços, objetos e outros indivíduos irão se potencializar e suas habilidades serão construídas conforme as suas necessidades reais. O lúdico, a brincadeira possibilita que todos os conceitos, regras, ideias e cultura ao redor da criança possa ser desenvolvido. (MOREIRA, 2021)

É essencial brincar, isto deve ser parte importante na rotina de toda criança, assim elas podem relacionar-se muito melhor com o outro, fortalecer sua autonomia e identidade dentro do meio social em que está inserida. (PESSANHA, 2021)

Brincando a criança vai compreendendo, recriando e encenando a sua realidade se utilizando das regras sociais e comportamentos transmitidos ao seu redor. Quando a escola e os educadores entendem a importância do brincar estão resgatando, contribuindo e priorizando a livre expressão e criação dos pequenos que são fundamentais na construção de um cidadão crítico. Nas brincadeiras a criança recria diversos personagens tendo a possibilidade de compreender as várias funções dos relacionamentos e integrações sociais. (GONÇALVES, 2024)

Segundo Silva (2022) o fundamento do brincar é a experiência que a criança pode desenvolver de várias formas simbólicas com emoções, planos, intenções, construindo situações reais e preenchendo as suas reais necessidades.

Brincar é uma arte que pode auxiliar no desenvolvimento da comunicação com todos que cercam a criança e também consigo mesma. É lhe dada a oportunidade de criar, imaginar, cooperar e construir sua autoestima possuindo mais confiança, podendo desenvolver-se como um ser humano pleno. (TRETTEL, 2016)

Brincar estimula o cognitivo, este ato tão complexo e para tantos ainda banal permite que a imaginação seja encorajada, a criatividade seja atizada, oportunizando então o exercício da atenção, concentração e engajamento no que se está fazendo. (ALMEIDA, 2024)

Fundamentar o processo de aprendizagem na brincadeira possibilita o relacionamento com o outro de forma mais coesa, o brincar desenvolve o crescimento e o amadurecimento da criança. Os teóricos referenciados nesta pesquisa apontam que o brincar deve ser parte importante na rotina escolar mesmo

após a pré-escola, brincar é crucial para o desenvolvimento global, brincadeiras e brinquedos são fatores importantes para uma aprendizagem eficaz e significativa. (PEREIRA, 2021)

Sabe-se que crianças brincam desde a mais tenra idade e em todo o decorrer de sua infância, as brincadeiras vão se transformando conforme os interesses e necessidade mudam. (COLCHESQUI, 2015)

Segundo Almeida (2015, p.55) “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral”. Através da brincadeira inicia-se a construção dos conhecimentos que se darão nas fases iniciais da psicomotricidade.

Nota-se que por muitas vezes as crianças não possuem o hábito de brincar, ficam somente manuseando os brinquedos não fazendo significações efetivas ao objeto, parecem que não se fixam em nada. Aqui fica evidente o importante papel do educador nestes momentos, observando, não interferindo para sondar como suas crianças relacionam-se entre si e com os brinquedos, observação é uma ferramenta importante nestes momentos, para posteriormente aplicar ações pedagógicas que auxiliarão as crianças em suas brincadeiras. (COTONHOTO, 2019)

Interferências devem ser feitas com perguntas e ações objetivas e pertinentes. Em casa com a família nos parece que as crianças brincam mais livres, a rotina é diferente da escola. Na escola existem regras, horários, combinados etc. Brincando as crianças inventam, descobrem e aprendem muitas possibilidades. No simples ato de brincar o raciocínio, socialização, criatividade, autonomia, linguagem, concentração e curiosidade estão sendo estimulados. O educador tem papel fundamental ao conduzir o processo de aprendizagem através da brincadeira, oportunizando espaços adequados, materiais, participando das brincadeiras, mediando, construindo junto da criança todo o conhecimento de mundo. (NASCIMENTO, 2019)

O brincar entendido como criatividade e brinquedo irá proporcionar um espaço mais significativo na aprendizagem, ao compreender todo o potencial e capacidade da brincadeira como contribuinte efetivo do desenvolvimento infantil. (MOREIRA, 2021)

Menosprezar a brincadeira como ato natural e espontâneo da criança é depreciar todo o conhecimento construído e formalizado por ela, preterir todas as estruturas educativas que a brincadeira possibilita na estimulação da criatividade infantil. (PESSANHA, 2021)

Faz-se urgente que os educadores busquem ampliar todas as experiências e vivências da criança em seu ambiente escolar, com brincadeiras, brinquedos, jogos etc. Segundo Gonçalves (2024) é ação fundamental que proporciona o desenvolvimento proximal da criança, brincado ela formaliza e realiza feitos que podem estar além da sua realidade, assimilando todo o mundo que a rodeia.

A imaginação é libertadora, pode-se realizar ações e situações que no mundo real não são possíveis por variados motivos. Passar pela infância é parada de aprendizagem essencial para que

cheguemos à vida adulta. Não crescemos apenas, nos tornamos grandes pela brincadeira. Brincar é essencial ao desenvolvimento do ser humano é vital que toda criança brinque. Planejar e elaborar atividade e ações que respeitem a criança como um ser único é fundamental. (SILVA, 2022)

Entre criança e educador deve haver uma troca; os dois lados recebem e transmitem, interpretam as variadas falas e constata que o conhecimento é uma longa viagem não uma parada. (TRETTEL, 2016)

Utilizar a brincadeira como ação pedagógica proporciona a consciência efetiva do processo de aprendizagem, demonstrando respeito as diversidades, acentuando as potencialidades dos indivíduos, ligando as ações e situações da realidade, possibilitando o desenvolvimento da autonomia, concretizando vínculos afetivos que irão favorecer a socialização, brincando a linguagem fica mais compreensiva e a expressão mais efetiva. (ALMEIDA, 2024)

A brincadeira precisa oportunizar o desenvolvimento integral da criança e suas habilidades mais expressivas. Portanto, as ações pedagógicas precisam interligar as brincadeiras de maneira efetiva, oferecendo um plano variado em que todos possam participar atendendo interesses e necessidade individuais. A brincadeira é ponto de partida para o processo de aprendizagem. (PEREIRA, 2021)

Toda criança precisa tocar, sentir e ver tudo o que está ao seu redor. Interagindo com o outro a criança aprende. O concreto deve ser parte da rotina, eles precisam sentir, tocar e ver tudo o que lhe é proposto. Ao brincar vai-se construindo o conhecimento de como as coisas funcionam, as regras sociais, combinados. (COLCHESQUI, 2015)

A construção do conhecimento dentro da rotina escolar precisa ser de forma lúdica e agradável. Aprender e educar exige cuidado, espaço lúdico, aprender dirigido, que irão auxiliar na construção do pleno desenvolvimento da criança. O ato de brincar constrói a coordenação motora, habilidades auditivas e visuais, raciocínio lógico, criatividade e inteligência emocional. (ALMEIDA, 2015)

É na primeira infância que se iniciam as imitações. A fase simbólica a fase do faz de conta. Bonecas viram filhinhas, animais viram os melhores amigos, bolhas de sabão incitam a imaginação, pipas de jornal são foguetes, colar de figurinhas são joias preciosas. É importante que o educador observe cada criança em seu particular, respeitando cada singularidade assim, as ações pedagógicas trarão um processo de aprendizagem prazeroso e significativo. (COTONHOTO, 2019)

O ato de brincar eleva as potencialidades das crianças, brincando elas analisam, comparam, nomeiam, associam, medem, compõem, calculam, criam conceitos, deduzem e criam... aguçam a inteligência, brincando elas soltam a imaginação, potencializam sua criatividade. (NASCIMENTO, 2019)

Ressaltada várias vezes nesta pesquisa a importância da brincadeira deve ser ponto chave das discussões pedagógicas. A criança brinca desde os primeiros anos de vida e no decorrer de sua infância. (MOREIRA, 2021)

Para Pessanha (2021, p.67) “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral”. Através da brincadeira a criança inicia a construção de seus conhecimentos e assimila as interações sociais que a rodeiam.

Os educadores e adultos que fazem parte da vida social da criança tem papel fundamental em seu desenvolvimento, são estas pessoas que irão expor e dar um significado a tudo o que a criança irá aprender. É importante compreender a importância do brincar como parte fundamental do desenvolvimento humano. São estas brincadeiras que irão fundamentalizar tudo na vida da criança. (SILVA, 2022)

Quando a brincadeira tem o seu lugar de importância na vida da criança com absoluta certeza teremos resultados mais do que satisfatórios, serão crianças críticas, autoconfiantes, felizes e capazes de encara os próximos desafios do crescimento. (TRETTEL, 2016)

QUAL O CONCEITO DO JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA?

Sabemos que as brincadeiras são de extrema importância no processo de aprendizagem da criança. Tais ações apresentam variadas funções.

O CONCEITO DE JOGO

O jogo pode ser compreendido como objeto que é o brinquedo ou a brincadeira. Uma ação que se faz de maneira estruturada e organizada por meio de regras explicativas. Jogo de cartas, mímica, tabuleiros, faz de conta etc. O jogo é diferente de brinquedo, o brinquedo tem associação apenas a infância. O jogo apresenta regras que devem ser cumpridas para a obtenção dos objetivos pré-estabelecidos. (PEREIRA, 2021)

O CONCEITO DE BRINCADEIRA

Brincadeira pode ser caracterizada por pouca estruturação e pela pouca utilização de regras. Nas brincadeiras as crianças brincam individualmente ou coletivamente. As regras quando existem não limitam a brincadeira, elas podem ser modificadas, pode-se ausentar-se, incluir novos integrantes ou retirá-los a qualquer momento, mudar as regras, a brincadeira apresenta liberdade nas ações. (PEREIRA, 2021)

O CONCEITO DE BRINQUEDO

Segundo Colchesqui (2015, p.45) “o brinquedo é compreendido como um objeto suporte da brincadeira”, ou seja, o brinquedo está representado por objetos como bonecas, carrinho, bolas etc. Brinquedos estruturados são os prontos. Os não estruturados são os que não são industrializados: papelão, paus, pedras que nas mãos dos pequenos ganham novos significados transformando-se então em brinquedos. Uma caixa de papelão pode se transformar numa nave espacial por exemplo. Nota-se

que brinquedos podem ser estruturados ou não estruturados, tudo irá depender da criação imaginativa que a criança irá atribuir aos objetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar constitui uma força estruturante do desenvolvimento humano e merece ser compreendido como prática pedagógica essencial, não acessória. Ao observar o cotidiano das crianças, torna-se evidente que a brincadeira ultrapassa a ideia de simples passatempo e se apresenta como linguagem privilegiada pela qual elas constroem sentidos, elaboram hipóteses, testam possibilidades e estabelecem relações simbólicas com o mundo que as cerca. Quando a prática educativa reconhece essa dimensão e a incorpora como eixo norteador, fortalece-se a concepção de criança como sujeito potente, singular e em permanente expansão. Reconhecer a criança como ser infinito e único exige do educador uma postura sensível, investigativa e permanentemente aberta ao diálogo. A complexidade da infância não se resume às ações observáveis, mas se manifesta nas intenções, nas descobertas silenciosas, nos movimentos espontâneos e na forma peculiar com que cada criança internaliza suas experiências. Quando o adulto compreende essa grandeza, a intervenção pedagógica ganha profundidade, intencionalidade e coerência. A educação infantil deixa de ser uma etapa preparatória e passa a ser um território de vivências ricas, fundamentais na constituição do sujeito.

A brincadeira, nesse contexto, não apenas acompanha o processo educativo, mas o impulsiona. Ela amplia a criatividade, estimula a imaginação a ultrapassar limites, desenvolve a autonomia e sustenta a construção das primeiras formas de autorregulação. Ao brincar, a criança cria e recria cenários, reorganiza experiências e dá forma ao que sente e pensa. Assim, a brincadeira se torna um laboratório vivo no qual ela experimenta papéis sociais, negocia regras, compreende frustrações e celebra conquistas. O educador, por sua vez, assume o papel de mediador que observa, escuta, intervém com delicadeza e planeja experiências a partir das necessidades reais do grupo, garantindo que cada criança avance segundo seu próprio ritmo.

Na rotina com crianças pequenas, torna-se imprescindível oferecer oportunidades de brincadeiras que dialoguem com suas necessidades emocionais, motoras, sociais e cognitivas. Não se trata de brincar por brincar, mas de reconhecer a brincadeira como instrumento legítimo de aprendizagem. Quando intencional e planejada, a brincadeira permite que a criança acesse o conhecimento de forma prazerosa e significativa, sem rupturas artificiais entre o que se ensina e o que se vive. Nesse percurso, ela vai percebendo que alcança objetivos, supera desafios e constrói competências importantes para seu desenvolvimento integral.

É importante destacar que o brincar extrapola os limites da instituição educativa e se estende ao núcleo familiar. A presença da brincadeira no ambiente doméstico fortalece vínculos afetivos, potencializa aprendizagens e permite que a criança experimente liberdade criativa em um espaço

carregado de referências emocionais. Quando família e escola reconhecem seu valor e atuam em parceria, cria-se um ambiente fértil para que a criança se desenvolva em sua totalidade.

Diante disso, surge uma questão que exige reflexão crítica: por que as brincadeiras infantis ainda são frequentemente vistas como mero entretenimento, desvinculadas de um propósito educativo? Essa visão reduzida é fruto de uma herança histórica que ainda insiste em separar o brincar do aprender, como se fossem universos incompatíveis. No entanto, as evidências teóricas e práticas mostram que é justamente a brincadeira que sustenta as aprendizagens mais profundas, duradouras e significativas. Chegou o momento de consolidar o brincar como base das ações pedagógicas na educação infantil.

Ele se apresenta como ferramenta eficiente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social; promove interações ricas, fortalece a autoestima, incentiva a autonomia e contribui para a assimilação de regras e para o convívio coletivo. Mais do que isso, prepara a criança para compreender o mundo e ocupar seu lugar nele, com segurança e curiosidade. Portanto, a brincadeira deve ser reconhecida como degrau essencial na construção da vida adulta e como parte legítima da prática pedagógica. Ao assumir essa perspectiva, o educador amplia horizontes, ressignifica sua atuação e reafirma o compromisso com uma infância plena, rica em experiências, marcada pela potência criadora e pelo direito ao brincar. Assim, conclui-se que a promoção de uma educação comprometida com a ludicidade não é apenas um caminho possível, mas um imperativo ético e pedagógico para garantir que cada criança se desenvolva de forma integral, respeitosa e verdadeiramente humana.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Ilda Neta Silva de. O LÚDICO COMO RECURSO DIDÁTICOPEDAGÓGICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Humanidade e Inovações**, Palmas, ano 2, n. 1, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/66>. Acesso em: 20 set. 2025.

ALMEIDA, Danyelle Cristina Caixeta Lopes. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Revista Acadêmica Online*, v.10, n.54, p. 01-14, 2024. Disponível em: <https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/364/477>. Acesso em: 20 set. 2025.

COLCHESQUI, Mariana Nassar Costa. A IMPORTÂNCIA DO ATO DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Revista Científica Eletrônica da Pedagogia*. Ano XIII, n. 25, jul. de 2015. Disponível em: [COLCHESQUI.pdf](#). Acesso em: set. 2025.

COTONHOTO, Larissy Alves. A IMPORTÂNCIA DO JOGO E DA BRINCADEIRA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA. **Revista Construção Psicopedagógica**, n.27, v.28, 2019. Disponível em:

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542019000100005&script=sci_arttext. Acesso em: 20 set. 2025.

GONÇALVES, Francisca Talyta Leite. A importância do brincar para a aprendizagem na educação infantil. **Revista JMSI: Journal of Multidisciplinary Sustainability and Innovation**, v.2, n.1. mar. de 2024. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/jmsi/article/view/6470/3847>. Acesso em: 20 set. 2025.

MOREIRA, Janice Gorete dos Reis. A contribuição da brincadeira na educação infantil: uma das ferramentas utilizadas como forma de desenvolvimento cognitivo e motor. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico**, v. 02, n.12, 2021. Disponível em: [MOURA.pdf](#). Acesso em: 20 set. 2025.

NASCIMENTO, Cristiane Aparecida Facco do. A importância do brincar na educação infantil. **Revista Even. Pedagógica**, v. 11, n. 2, 29. ed., ago./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/10307/6933>. Acesso em: 20 set. 2025.

PEREIRA, Danilo Cesar. A importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil. **Educere - Revista da Educação**, v. 21, n. 1, jan./jun. 2021. Disponível em: [A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA | EDUCERE - Revista da Educação da UNIPAR](#). Acesso em: 20 set. 2025.

PESSANHA, Luciana dos Santos Jorge. O lúdico como facilitador no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. **Revista Infância, Artes e Patrimônios Educativos III**, [v. 8 n. 34, 2021](#). Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5246>. Acesso em: 20 set. 2025.

A METODOLOGIA DO AFETO NO ENSINO APRENDIZAGEM

THE METHODOLOGY OF AFFECTION IN TEACHING AND LEARNING



ELAINE CRISTINA REIS SILVA

Possui formação em Graduação em Pedagogia – Licenciatura Plena pela Universidade Cidade de São Paulo (1999); Especialização em MBA – Gestão Empreendedora – Educação pela UFF – Universidade Federal Fluminense (2016); com segunda graduação em Ciências Biológicas Pelo Centro Universitário FICO (2021) e Educação Física pela UNICV (2025). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental II na rede municipal da cidade de São Paulo – atualmente designada Assistente de Direção na EMEF Milton Pereira Costa.

RESUMO

Desde sempre se observa a complexidade na relação entre professor e aluno e dentro desse contexto, identifica-se também a falta de afeto, um elemento essencial para que se obtenha êxito no processo de ensino-aprendizagem. Esse tipo de observação ainda provoca muitas interrogações em profissionais da docência. Partindo destas afirmações inicia-se a investigação sobre a formação do sujeito, principalmente o papel auxiliador que o professor e a escola, com a prática efetiva do afeto, devem ter para que esta construção seja feita ao longo das fases de desenvolvimento do aluno. O trabalho tem o objetivo de compreender a afetividade como algo relevante mostrando como o afeto é um fator altamente relevante no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar e, provoca realmente a interação entre professor e aluno ou professor-aluno, como sujeitos ativos e participantes desse processo, usando o afeto como uma prática humanizante de ensino. Conclui-se que quando a afetividade é primordial nos relacionamentos, é possível que o educador faça intervenções e ampliações benéficas, e assim dê um passo gigantesco no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Afeto; Educação; Escola.

ABSTRACT

The complexity of the teacher-student relationship has always been observed, and within this context, a lack of affection, an essential element for success in the teaching-learning process, is also identified. This type of observation still raises many questions among teaching professionals. Based on these assertions, this investigation begins on the formation of the individual, particularly the supporting role that the teacher and the school, through the effective practice of affection, should play in this construction throughout the student's developmental stages. The work aims to understand affectivity as something relevant, showing how affection is a highly relevant factor in the teaching-learning process in the school environment and truly fosters interaction between teacher and student, or teacher-student, as active and participating subjects in this process, using affection as a humanizing teaching practice. It concludes that when affectivity is paramount in relationships, it is possible for the educator to make beneficial interventions and expansions, thus taking a giant step in the teaching-learning process.

Keywords: Affection; Education; School.

INTRODUÇÃO

O trabalho em questão tem a intenção de mostrar como o afeto é um fator altamente relevante no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, isso devido à pouca importância dada a afetividade e sua dimensão na vida do indivíduo.

Na atual realidade que se encontra a educação, existe uma grande necessidade de estudar a evolução do ser humano e entendê-lo como um ser integral, formado pelo racional e pelo emocional. Isso traz grandes contribuições para a formação do aluno em suas habilidades e autoestima, a fim de que ele atue de forma mais segura, crítica e ativa na sociedade.

Serão exploradas e analisadas algumas ideias de pensadores, entre eles alguns bastante estudados na área da pedagogia.

Ao longo de estudos, observações, análises e reflexões que ampliam e mostram na prática, toda a teoria deixada pelos estudiosos sobre a eficácia do afeto na educação, permitindo maior êxito, fundamentando e caracterizando, sem deixar dúvidas, o presente trabalho.

DESENVOLVIMENTO

Vários são os fatores responsáveis pelo desenvolvimento do sistema de ensino aprendizagem da criança, dentre eles encontramos fatores internos da capacidade infantil e fatores externos que envolvem o convívio e os estímulos aos quais a criança é submetida no dia a dia. Dentre estes estímulos encontra-se a afetividade.

[...] os conhecimentos não partem, com efeito, nem do sujeito (conhecimento somático ou introspecção) nem do objeto (porque a própria percepção contém uma parte considerável de organização), mas das interações entre sujeito e objeto, e de

interações inicialmente provocadas pelas atividades espontâneas do organismo tanto quanto pelos estímulos externos. (PIAGET, 1996, p. 39).

Encontram-se na literatura muitos autores que abordam o tema afetividade, dentre eles Piaget, que focou seus estudos na afetividade em contrapartida com a educação e o processo ensino-aprendizagem.

Quando se fala em relação de dinâmica do processo ensino-aprendizagem é possível estabelecer uma amplitude acerca do tema, pois, o processo ensino-aprendizagem necessita de cuidados e atenção especial principalmente no que diz respeito a como é chamada.

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 o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. (WALLON *apud* GALVÃO, 2003, p. 61)

A afetividade, para Piaget, encontra-se inserida em um contexto maior que o simples fato de se ter afeto, remete-se a análise da afetividade com relação a inteligência e a aprendizagem. Em seus escritos Jean Piaget remete-se ao horizonte da psicogenética, abrangendo uma área onde a formação do indivíduo, assim como suas relações encontram-se inseridas em um contexto maior, além da simples compreensão humana. Se o desenvolvimento afetivo se dá paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, as características mentais de cada uma das fases do desenvolvimento serão determinantes para a construção da afetividade. Ele considera a afetividade como fonte de energia para a construção da inteligência. Vale ressaltar que o autor não considera o fator afetividade como agente capaz de modificar a estrutura intelectual do ser humano.

As atividades mentais, assim como as atividades biológicas, têm como objetivo a nossa adaptação ao meio em que vivemos.

[...] a afetividade constitui a energética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas. Não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja, que não comporte, na qualidade de móveis, fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a estrutura cognitiva. A conduta é, portanto, uma, mesmo que, reciprocamente, esta não tome aquelas em consideração: os dois aspectos afetivo e cognitivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irredutíveis. (PIAGET, 2000, p.35)

Outra ideia apresentada pelo autor refere-se ao paralelismo entre o desenvolvimento afetivo e a evolução do pensamento, na qual consiste que para cada relação cognitiva existe uma relação afetiva envolvida, ou seja, há a construção das relações entre o cognitivo e o afetivo. Se os aspectos afetivos e cognitivos da personalidade não constituem universos opostos, não há nada que justifique prosseguirmos com a ideia de que existem saberes essencialmente ou prioritariamente vinculados à racionalidade ou à sensibilidade.

[...] O interesse apresenta-se, como se sabe, sob dois aspectos complementares. De um lado, é regulador de energia. Sua intervenção mobiliza as reservas internas de força, bastando que um trabalho interesse para parecer fácil e para que a fadiga diminua. [...] Mas, por outro lado, o interesse implica um sistema de valores, que a linguagem corrente designa com, interesses (em oposição a 'interesse') e que se diferenciam, precisamente, no decurso do desenvolvimento mental, determinando finalidades sempre mais complexas para a ação. (PIAGET, 1990, p.37).

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), nascido em Orsha; judeu-russo, psicólogo por formação, graduou-se também em Direito, Filosofia, História e Literatura; abriu caminhos para a concepção de que a criança aprende com a socialização, com a intermediação, dedicando-se a escrita de diversas obras e trabalhos científicos ligados a psicologia e neuropsicologia, contribuindo em muito para o crescimento nas áreas da psicologia educacional, porém a grande tônica de seu trabalho foi sobre a pedagogia.

Estudou teorias relacionadas a questões humanas (emoção, vontade, imaginação, criatividade, relações sociais). Embora seja o precursor da ideia de aprendizagem a partir das relações sociais, Vygotsky não obteve notoriedade em sua época, vindo a ser reconhecido muito tempo depois por suas descobertas que revolucionaram conceitos na educação.

Os aspectos mais difundidos e analisados pelo teórico, são os relacionados ao funcionamento cognitivo, a forma com que os processos psicológicos superiores se centralizam na psique humana; o papel das ferramentas e símbolos, da cultura do indivíduo que acabam por ser incorporados nos processos de conhecimento e mediação entre sujeito e objeto pesquisado; as conexões entre o ato de pensar e linguagem; a importância da promoção do desenvolvimento nos processos de ensino-aprendizagem; a questão dos processos e finalidades cognitivas.

Dentro da teoria cognitiva, o estudioso pesquisou questões como: funções mentais, referindo-se aos sistemas de memória, capacidade de fixação, ou memória e a noção dos atos e ações, a consciência, que engloba a organização comportamental e a participação em práticas sociais e culturais.

Uma das formas de definir e compreender as ideias vygotskianas sobre as atividades psicológicas é o conceito de mediação, ou seja, a necessidade de haver intermédio entre o conhecimento e o indivíduo, de forma geral trata-se do processo de intervenção de um elemento nesta relação, deixando de ser direta a ação do sujeito sobre o instrumento. Portanto, para Vygotsky “[...] a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente, uma relação mediada”. (OLIVEIRA, 2002, P. 27)

A vida social é um processo dinâmico, onde cada indivíduo é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e as experiências vividas de cada um. Ao longo de seu crescimento o indivíduo desenvolve formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. Esse processo se dá “de fora para dentro”; o indivíduo ao realizar ações externas, será interpretado de acordo com o conceito

estabelecido pela sua cultura. É a partir dessa interpretação que o indivíduo adquirirá significado para suas ações e desenvolverá um crescimento psicológico interno.

[...] Ao aprender, por exemplo, a palavra lua, a criança pode aplicar inicialmente essa palavra não só à própria lua, como a abajures, lustres, lanternas e outros focos de luz visíveis à noite ou em ambientes escuros, ao tomar posse dos significados expressos pela linguagem, a criança vai ajustando seus significados de modo a aproximá-los cada vez mais dos conceitos predominantes no grupo cultural e linguístico de que faz parte. (OLIVEIRA, 2002, p.49)

Ampliando as percepções sobre a evolução humana quanto à aprendizagem, o teórico dá especial atenção à função da linguagem, a ordenação e expressão dos pensamentos através da qual há uma transformação significativa no destino do desenvolvimento. Isto só vem fortalecer o conceito e importância das relações e integrações sociais, pois é através da linguagem, união entre a fala e o pensamento, que o sujeito irá se comunicar, organizar e interpretar o mundo em que vive, de forma que haja sentido nas ações e comportamentos adotados pelo grupo em que está inserido.

Henri Paul Hyacinthe Wallon (França, 1879 – 1962), foi um homem politizado, de senso crítico e atuante nos movimentos de transformação sociopolíticos; formou-se em Psicologia, Filosofia e Medicina, atuando como médico em um hospital psiquiátrico, onde trabalhou com pessoas com distúrbios psiquiátricos. Estudando o desenvolvimento psicológico e biológico da criança, ajudou a revolucionar o sistema de ensino da época trazendo a ideia inovadora do desenvolvimento integral da criança, impactando nas teorias pedagógicas até os dias atuais. Como pesquisador, Wallon acreditava que a psicologia, de posse de informações concretas sobre as transformações ocorridas durante o crescimento da criança, ofereceria soluções para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Visando este entendimento, desenvolveu o estudo da Psicogênese da Pessoa Completa (estudo da gênese do psiquismo humano). Para isso é preciso entender o desenvolvimento da pessoa em todas as suas etapas, seus níveis, não separando a afetividade de sua inteligência. Na busca desta compreensão, ele baseou-se especificamente na pesquisa dos quatro campos funcionais que interagem continuamente, são eles: o movimento, as emoções, a inteligência e a pessoa.

Assim como as teorias anteriores de Vygotsky e Piaget, a de Wallon também aborda a questão de dimensão temporal do desenvolvimento, porém sem limitar os estágios a uma sequência fixa e imutável. Acreditava que um estágio contribuía para a reformulação do anterior. Ao contrário de Piaget, o teórico não acreditava em uma continuação razoável e equilibrada, mas sim em um prosseguimento permeado de conflitos e reviravoltas, onde normalmente a emoção se sobreporia a razão. Este ciclo perduraria por toda vida do sujeito, alternando-se por vezes (predominância afetiva e cognitiva) na influência sobre o sujeito.

Nesse sentido, o uso do afeto, das emoções em sala de aula se torna a partir destas considerações, fator primordial para o desenvolvimento do indivíduo autônomo, de pensamento crítico e participativo.

Acredita-se que a inteligência e a emoção andam atreladas, portanto é essencial termos como critério de ação pedagógica o uso dos sentidos e sentimentos do aluno para impulsionar a criação de habilidades e capacidades cognitivas e comportamentais para a vida em sociedade. Assim como nos diz o próprio Wallon.

[...] Na realidade nunca pude dissociar o biológico do social, não porque os julgue redutíveis um ao outro, mas porque eles me parecem no homem tão estreitamente complementares desde o seu nascimento, que é impossível encarar a vida psíquica sem ser sob forma das suas relações recíprocas..." Ora as atitudes e as posturas, são modeladas pelo adulto e são na criança os seus primeiros modos de expressão... As atitudes em relação com os seus estados de bem-estar, de indisposição, de necessidade, constituem a infraestrutura das suas emoções. (WALLON, 1968. p.13-14)

Ao lidar com a perspectiva emocional da criança, o profissional docente eficiente e preocupado com o caráter social e pedagógico de sua função dentro do ambiente escolar, deve proporcionar momentos de criação de hipóteses, um espaço alfabetizador adequado, e condições de exploração das questões estudadas, a fim de que se tenha um aprendizado real, que faça sentido para o aluno e sua vida. Como propunha Comênius, ensinar tudo a todos, pois [...] segundo o teórico "o ensino deveria ser feito pela ação e voltado para a ação: Só fazendo, aprendemos a fazer [...] é importante não ensinar o que tem valor apenas para a escola, e sim o que serve para a vida". (ARANHA, 2006, p 157)

Não podemos ignorar o fato de que, o desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança, em concordância com Wallon e Vygotsky, sofre influências do meio (família, amigos, vizinhos, professores e etc), seja por suas oportunidades e situações adversas ou por falta de preparo de quem o educa. Porém é importante salientar que independente do contexto social e cultural, o indivíduo tem o direito de receber de nós educadores a opção de aprender e crescer com dignidade, formando conceitos sólidos morais, sociais e culturais.

Educar com afetividade, aplicar o uso dos sentimentos em sala de aula, levar em conta as experiências, bagagens de conhecimentos da criança, conhecer e saber lidar com as situações de diferentes reações conforme a idade, observar e comparar as conquistas e obstáculos do sujeito com sua própria trajetória, proporcionar o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades específicas na convivência com seus iguais, pressupõe a prática pedagógica em sua real dimensão, não só na ação de passar conteúdos sistematizados, mas acima de tudo formar conceitos de cidadania, autonomia, discussão de ideias críticas pautadas no raciocínio lógico, a criação de relações de afeto e amizade.

[...] O processo de conhecimento representa a progressiva passagem das sombras e imagens turvas ao luminoso universo das ideias, atravessando etapas intermediárias. Cada fase encontra sua fundamentação e resolução na fase seguinte. (PLATÃO, 1999, p.24)

Diante de toda pesquisa e abordagens teóricas aqui levantadas, quanto à aplicabilidade do uso do afeto e sua importância em sala de aula, concluímos que é indiscutível o papel das emoções no desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança. Por isso, as ações realizadas em sala de aula, a organização pedagógica de espaços e materiais, assim como o lidar com o aluno estão impregnadas desta concepção tão rica em conceitos humanos e valores que é a teoria walloniana.

A afetividade é fator primordial na formação da autoestima, no estímulo e interesses não só dos alunos, como também dos professores e profissionais atuantes no processo de ensino-aprendizado, além de ser um valioso recurso para lidar com questões inesperadas. É também uma ponte para compartilhamento de experiências e conhecimentos diversos. Não podemos ignorar que o adulto de hoje já foi a criança de ontem, que buscava por respostas e equilíbrio emocional.

Portanto, cabe aos educadores, em nível escolar após a educação familiar, saber sua posição e importância na vida da criança, ensinando-a de forma prazerosa e significativa como construir relações de afetividade e reforço da personalidade, culminando na grande primazia que é o desenvolvimento integral da pessoa humana.

É perceptível que as teorias aqui apresentadas são indispensáveis quando se trata de afetividade, e que todas contêm ideias semelhantes e diferentes no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizado e desenvolvimento, mas existem questionamentos interessantes que devem ser levados em consideração.

Dentro da sala de aula, a teoria do afeto que acompanha o indivíduo, envolve emoções, sentimentos e sensações. A mesma pode ser entendida como um conjunto de situações na vida escolar do aluno. Quando a criança se relaciona interpessoalmente com o outro, na troca de ideias, mesmo que seja durante as brincadeiras, jogos, desenhos, ou sendo atingido pela prática pedagógica utilizada pelo professor, desenvolve aspectos afetivos, cognitivos, sociais, morais, culturais e até motores.

OLIVEIRA (1998), diz que Vygotsky sempre esteve preocupado com o aprendizado inserido no desenvolvimento sócio-histórico da pessoa, como um processo que apresenta diferentes fases que estão interligadas entre si. Independentemente da fase que esteja vivendo, o ser humano está convivendo com grupos diversificados de pessoas que, contribuem a todo o momento com a construção de sua autoestima.

A postura do educador deve despertar prazer, incentivo, alegria e motivação, para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz e movido pela paixão, pois quando o discente se sente competente, com sua curiosidade aguçada e acompanhado durante as atividades em sala de aula surge a confiança composta pela vontade de conhecer, porque “Antes de mais nada, precisaria conquistar a confiança e o amor das crianças: se o conseguisse, todo o restante seria um acréscimo natural”. [...] (PESTALOZZI, 2010).

Marchand (1985) diz que entre professor e aluno acontecem sentimentos de atração ou de repulsão durante a prática pedagógica. Essas situações envoltas de sentimentos têm a força de influenciar a metodologia e até mesmo alterá-la, despertando no aprendiz, profundas transformações afetivas mais ou menos desfavoráveis ao ensino.

“A afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas, e quando integradas, permitem a criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados” [...]. (WALLON, apud ALMEIDA, 2007, p. 51)

Para La Taille (1992), a vida afetiva é a base da inteligência, por isso o indivíduo deve ser entendido numa união de inteligência e afeto, pois cada pensamento é baseado em uma realidade afetiva que se experimenta.

[...] a afetividade constitui a energética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas. Não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja, que não comporte, na qualidade de móveis, fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a estrutura cognitiva. A conduta é, portanto, uma, mesmo que, reciprocamente, esta não tome aquelas em consideração: os dois aspectos afetivo e cognitivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irredutíveis. (PIAGET, 1990, p.24)

Deixando a postura de tirano autoritário, detentor único e protagonista exclusivo do saber, o professor torna-se o intermediário eficaz e muitas vezes competente entre aprendiz e conteúdo. Com essas atitudes, o sonho de transformar a escola num ambiente acolhedor torna-se possivelmente realizável, ou seja, “[...] o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto.” (FREIRE, 1996, p. 35).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que o docente se compromete com responsabilidade e veracidade na sua função, não se pode esquecer de que dar aulas não é apenas transmissão de conteúdo, mas sim entrosamento, parceria, convivência, companheirismo e principalmente todo o positivismo que esses aspectos trazem, ou seja, o ser humano foi feito para viver em comunidade, seja ela qual for. Nesse ínterim, pode-se dizer que o ensino em si exige esforço árduo e perseverante.

Enquanto a tendência tradicionalista adotada na educação for entendida como única nesse processo, os resultados obtidos com certeza serão comprometidos, pois o indivíduo é um ser intenso e complexo, que deve ser entendido sobre vários e diferentes olhares, como um sujeito que age por uma força motivacional, e isso implica em instintos, necessidades, emoções, vontades e propósitos.

A escola é uma das partes que compõe o todo do sujeito que segue em progresso contínuo, em uma estrada cheia de obstáculos cognitivos, sociais, afetivos, entre tantos outros. Por isso, entende-se o porquê que autores e estudiosos influentes se preocuparam tanto em deixar o afeto como agente, que anda lado a lado com a inteligência. Eles deixaram registros, orientando as gerações posteriores e, tudo isso, após várias análises, pesquisas e observações. Principalmente para os docentes, é de extrema importância a compreensão do desenvolvimento cognitivo-afetivo de seus alunos e os estágios em que

cada um se encontra, para que assim tenham condições melhores e mais qualificadas para auxiliar no que for preciso, utilizando a afetividade em conjunto com a cognição.

Enfim, o valor que se dá ao campo afetivo provoca na criança características inestimáveis como sua autovalorização, autoconfiança, autoestima, segurança, confiança. Portanto, quando o sujeito tem uma opinião positiva de si, com certeza terá melhores condições de aprender e de se elevar como ser humano. Mas, como já vimos, tudo isso dependerá da afetividade com que a criança é acolhida desde o princípio, pelos seus próprios pais, pois é com eles que os pequenos têm seu primeiro relacionamento estabelecido através dos cuidados especiais que exigem nessa fase. Futuramente, as relações serão feitas com outros que virão de encontro à sua vida, e com eles trocarão experiências influenciando significativamente seu cognitivismo, dependendo do afeto com que foram criados anteriormente.

O afeto é pleno, pois está vinculado a toda a vivência do sujeito, independentemente de sua idade, sejam estes professores e alunos, motivando e delineando a prática de passar e adquirir conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A Emoção na sala de aula**. 6ª ed. São Paulo: Papirus, 2007.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. 3ª ed. – revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALVÃO, Izabel. **Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2003. (Coleção Educação e Conhecimento).
- LA TAILLE, Yves de. **Desenvolvimento do juízo moral e a afetividade na teoria de Jean Piaget**. In: LA TAILLE, Y. (Org.) Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 11ª ed. São Paulo: Summus, 1992.
- MARCHAND, Max. **A afetividade do educador**. Tradução de Maria Lúcia Spedo Hildorf Barbanti e Antonieta Barini; direção da Coleção Fanny Abromovich. São Paulo: Ed. Summus, 1985. (Novas buscas em educação: 23).
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **O Problema da afetividade em Vygotsky**. In: La Taille, Y; Dantas, H; Oliveira, M, K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- PIAGET, Jean William Fritz. **Biologia e Conhecimento**. 2ª ed. São Paulo: Vozes, 1996.
- PIAGET, Jean William Fritz. **Para onde vai a Educação?** Tradução Ivete Braga. 15ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2000.
- PIAGET, Jean William Fritz; Barbel. **A psicologia da criança**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- PLATÃO. **Platão vida e Obra**-Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1999.

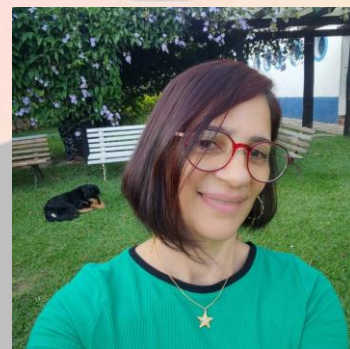
SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Recife: Massangana - Fundação Joaquim, 2010. (Coleção Educadores)

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henry, (1968). **A evolução psicológica da criança**. Tradução Rene Zazzo. Lisboa 1ª. Distribuidor no Brasil: Livraria Martins Fontes.

O ENSINO DA ARTE: CONTEXTO HISTÓRICO

ART EDUCATION: HISTORICAL CONTEXT



ELIANA VALADÃO DA SILVA

Graduação Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Norte do Paraná (2009). Graduada em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo(2021). Especialização em Educação Infantil pela Faculdade São Luís de França (2013).

RESUMO

As tendências pedagógicas originam-se de movimentos sociais e filosóficos, num dado momento histórico, que acabem por propiciar a união das práticas didático-pedagógicas, com os desejos e aspirações da sociedade de forma a favorecer o conhecimento, sem, contudo querer ser uma verdade única e absoluta. Seu conhecimento se reveste de especial importância para o professor que deseja construir sua prática. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a criança de alguma forma expressa o que sente ou o que vê através do desenho, da música, da dança ou do teatro. A arte tem como objetivo ajudar a criança a se desenvolver livremente, a estimular a criatividade e a expressão. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

Palavras-chave: Artes; Educação; Aprendizagem.

ABSTRACT

Pedagogical trends originate from social and philosophical movements at a given historical moment, ultimately fostering the union of didactic-pedagogical practices with the desires and aspirations of society in order to promote knowledge, without, however, claiming to be a single and absolute truth. This knowledge is of particular importance to the teacher who wishes to build their practice. According to the

National Curriculum Parameters (PCNs), children somehow express what they feel or see through drawing, music, dance, or theater. Art aims to help children develop freely, stimulating creativity and expression. The work presented here is based on readings and reflections on the bibliography gathered on the subject.

Keywords: Arts; Education; Learning.

INTRODUÇÃO

~~As tendências pedagógicas originam-se de movimentos sociais e filosóficos, num dado momento histórico, que acabam por propiciar a união das práticas didático-pedagógicas, com os desejos e aspirações da sociedade de forma a favorecer o conhecimento, sem, contudo querer ser uma verdade única e absoluta. Seu conhecimento se reveste de especial importância para o professor que deseja construir sua prática.~~

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a criança de alguma forma expressa o que sente ou o que vê através do desenho, da música, da dança ou do teatro. A arte tem como objetivo ajudar a criança a se desenvolver livremente, a estimular a criatividade e a expressão. A arte desenvolve o pensamento artístico, deixando o particular dar sentido às experiências do exterior, onde a criança aumenta a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. A criança sem o conhecimento das artes tem uma aprendizagem limitada, escapando o faz-de-conta, as cores do seu mundo, os gestos e as luzes.

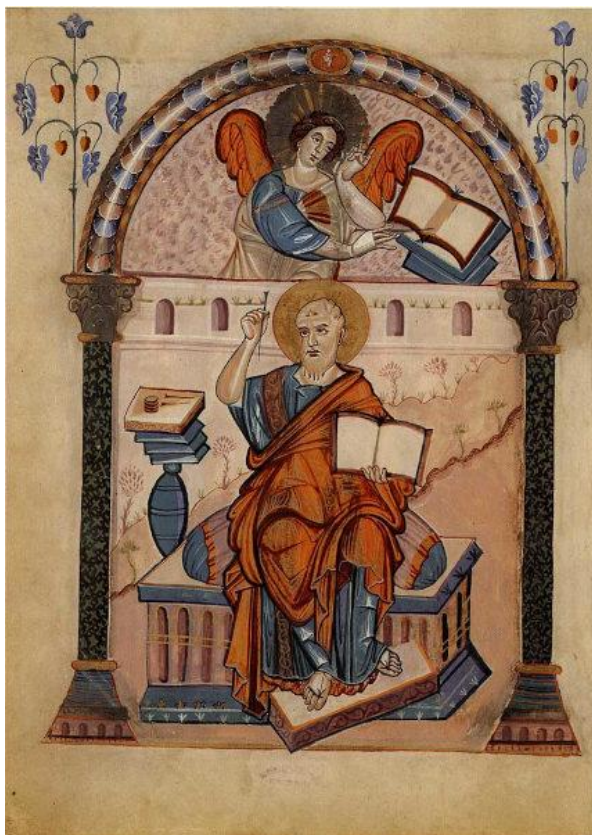
Por isso, o professor deve estar a par das teorias e tendências pedagógicas, ao problematizar suas questões do cotidiano e ao pensar sua prática, sem, contudo, estar firmemente preso a uma delas. Deve, antes de tudo, procurar o melhor de cada uma seguindo uma aplicação cuidadosa que permita avaliar sua eficiência.

Os fundamentos da Arte-Educação são os pensamentos construídos cotidianamente conforme as experiências vividas nas situações de ensino aprendizagem, é a teoria que sustenta nossa prática, são os princípios; os conhecimentos organizados que contribuem para - e porque não dizer, determinam - uma prática arte-educativa consciente e de qualidade.

Assim, Este artigo perfaz um caminho que busca compreender o sentido da arte-educação na produção de conhecimento

DESENVOLVIMENTO

A educação escolar, assim como o ensino da arte, são influenciados reciprocamente pelo contexto histórico-social de um povo. As práticas educativas aplicadas em aula são desenvolvidas pelos professores através das teorias da educação escolar (pedagogias). As teorias prevaletentes decorrem das necessidades sociais de um determinado momento histórico e têm o intuito de direcionar o trabalho do professor conforme suas concepções ideológicas e filosóficas sobre o que é educar.



Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/historia-da-arte.htm>. Acesso em: 12 jun. 2024.

Devemos ressaltar que as teorias são importantes, mas cabe ao professor construir sua prática embasado nelas, pois elas são elementos norteadores e não "receitas" prontas. Vemos que na prática escolar as condicionantes sócio-políticas exercem forte ascendência sobre as tendências pedagógicas.

Existem professores (educadores) que desenvolvem a educação escolar de forma idealística, considerando-a influente e capaz de mudar as práticas sociais, estes educadores pertencem à *tendência idealista-liberal de educação escolar*. Entretanto outro grupo entende a sociedade como agente determinante e modificador da educação, a qual se torna reprodutora dessa sociedade e incapaz de mudá-la, estes pertencem à *tendência realista-progressista da educação escolar* (Fusari & Ferraz, 2001).

Ao aprofundar-se na tendência idealista-liberal de educação escolar, observa-se que o ensino da arte baseou-se no último século em três diferentes teorias da educação, ou melhor, da pedagogia (Tradicional, Nova e Tecnicista), que surgiram em determinado momento histórico e influenciam até hoje as práticas na sala de aula, modificadas e/ou até inter-relacionadas.

Essa pedagogia tem sua origem no século XIX (criação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro e chegada da Missão Francesa no Brasil em 1816), percorrendo o século XX até os dias atuais.

Tem como base preparar os alunos para o "mercado de trabalho", valorizando o traço, o contorno e a repetição de modelos estrangeiros e o estudo aprofundado do desenho geométrico, que seria utilizado pelos estudantes no desenvolvimento da prática profissional nas fábricas e/ou artesanato.

O processo de ensino dá-se de forma unilateral, no qual o professor aparece como o detentor do conhecimento e o aluno, apenas, seu receptor.



Fonte: <https://brasilescola.uol.com.br/artes>. Acesso em: 12 jun. 2024.

A criatividade e a espontaneidade não são valorizadas, o aluno é obrigado a realizar cópias de modelos considerados esteticamente ideais mesmo quando desvinculados da realidade social e das diferenças individuais. O aluno não tem motivação para criar e refletir sobre determinada atividade, obra ou conceito artístico, tornando-se apenas um reproduzidor de modelos preestabelecidos.

A partir dos anos 50, passa a fazer parte do currículo escolar matérias como Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais, que mantinham o caráter artístico anterior.

Também conhecida por Movimento da Escola Nova ou do Escolanovismo, tem origem no século XIX na Europa e Estados Unidos, surgindo no Brasil a partir de 1930. Tem como ênfase a expressão, valorizando a subjetividade e a individualidade do aluno no desenvolvimento das atividades voltadas para a arte.

O conhecimento do aluno é construído a partir de suas experiências pessoais, dos seus interesses e motivação quanto a atividade proposta (desenhos/pinturas), o trabalho deve ter algum significado para o aluno, assim o aluno traça seu processo de aprendizagem conforme seu desenvolvimento cognitivo.

O uso da cópia não é mais valorizado e sim o estado psicológico do aluno ao realizar as atividades artísticas, assim a arte torna-se importante na educação ao garantir que a aprendizagem acompanhe o desenvolvimento natural do indivíduo (intelectual, emocional, social, perceptivo e físico) e permitir uma auto-avaliação do aluno frente a seus sentimentos/ ações na sociedade.

No Brasil, em 1948, inicia-se a divulgação do Movimento Educação pela Arte através de Augusto Rodrigues (baseado em Herbert Read, filósofo inglês), que valoriza a arte infantil e a concepção de arte baseada na expressão e na liberdade criadoras.

Diferente da pedagogia tradicional, o desenvolvimento da criatividade do aluno torna-se prioridade, e o professor trabalha o conteúdo através da troca de experiências, capacitando-o a viver em sociedade e com diferenças.

Desenvolveu-se a partir da segunda metade do século XX no mundo, principalmente nos Estados Unidos, sendo introduzida no Brasil entre 1960 e 1970. Ela tem como objetivo preparar os estudantes para um novo "mercado de trabalho", que agora exige maior conhecimento tecnológico (indústrias).

As aulas são desenvolvidas pelos professores de forma racional através dos planos de aula, em que são enfatizados apenas os aspectos técnicos do processo de aprendizagem da arte, principalmente o desenho geométrico, afastando-se, mais uma vez, do uso da criatividade criadora e desprezando a emoção e sensibilidade.

Já a tendência realista-progressista da educação-escola baseia-se no desenvolvimento da educação junto do indivíduo e seu meio social, valorizando sua experiência prévia, em que a opinião do professor não é autoritária, passando a ser mais receptiva com o intuito de encontrar recursos e soluções para os principais problemas sociais que dificultam o ensino/aprendizagem.

Tem como objetivo facilitar a conscientização do indivíduo frente à sociedade e seu papel na mesma, desenvolvendo o sentimento de cidadania de forma plena e consciente através da reflexão crítica das práticas de ensino.

Amplia-se, assim, a discussão sobre o papel da sociedade na educação e vice-versa. O maior idealizador dessa tendência foi Paulo Freire (pedagogia libertadora).

A educação, em geral, começou a ser reconhecida, no plano institucional, como uma questão nacional, apenas em 1930 (após a Revolução), com a criação do Ministério da Educação e Saúde.

Daquela época até a década de 70, eram ministradas nas escolas, matérias opcionais, que faziam acreditar que o ensino da arte já estava presente no currículo escolar, dentre elas pode-se considerar: o Desenho (ênfase na Geometria), a Música (hinos cívicos) e as Artes Industriais (visão mecanicista e utilitarista da arte). (Saviani, 2000; São Paulo, p. 6).

No início da década de 70, precisamente em 1971, com o advento da Lei 5.692, foram fixadas as diretrizes e bases para o ensino de 1o e 2o graus, ocasião em que a arte foi incluída como atividade obrigatória no currículo escolar, com o título de Educação Artística, não sendo considerada uma disciplina e sim uma atividade educativa.

Entretanto, os professores responsáveis pelas aulas tinham diferentes formações acadêmicas e metodologias para ensinar arte, enfatizando em classe, apenas, as áreas de sua formação, como desenho, música, artes plásticas, artes cênicas e artes industriais, pois não tinham o domínio das várias linguagens da arte ou as mesclavam sem o aprofundamento dos saberes referente a cada uma delas.

A partir dos anos 80, os professores de arte se organizaram num movimento denominado de Arte-educação com o intuito de discutir e valorizar o papel do professor de arte na educação escolar, (BRASIL, 1998). Mas é apenas em 20 de dezembro de 1996, com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394, que a arte é considerada obrigatória na educação básica (formada pelo ensino fundamental e ensino médio):

O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, para desenvolver a criatividade, a percepção e a sensibilidade estética, respeitadas as especificidades de cada linguagem artística, pela habilitação em cada uma das áreas, sem prejuízo da integração das artes com as demais disciplinas. (SAVIANI, artigo 35, p.85)

Atualmente o ensino da arte transcende a visão antiga de mera atividade extracurricular e mostra-se importante para o exercício da cidadania na escola como área para o desenvolvimento dos temas transversais, que têm o intuito de discutir na sala de aula soluções para os principais problemas sociais do Brasil (ética pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo, saúde e orientação sexual).



Fonte: <https://blog.portaleducacao.com.br/ensino-de-artes-e-a-historia-da-arte-na-educacao/>.

Acesso em: 12 jun. 2024.

A arte faz parte do fazer do ser humano e acontece de forma atemporal e universal. As maneiras pelas quais se apresenta, ou melhor, os tipos de produções artísticas, tanto quanto o tema, a técnica ou o estilo, estão sempre mudando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição da arte está justamente em promover uma via de conhecimento singular de si mesma e da realidade em que a capacidade de percepção sensível e de reinvenção estão fortemente presentes. O conhecimento artístico da realidade é um conhecimento singular que não pode nos ser proporcionado por outros modos de apreensão do real. Isto quer dizer que, se ignorarmos esta dimensão do conhecimento, nossa compreensão da realidade se torna mais pobre, mais deficitária, mais fragmentada e mais dispersa.

A educação dos sentidos pela arte, seja pela apreciação, seja pelo fazer artístico ou por ambos, sem dúvida alguma, se reflete positivamente na formação para a vida, uma vez que habilita as pessoas a processarem de forma mais criativa os dados de sua experiência nas diversas esferas da existência humana (criatividade como atitude básica diante da vida). A arte possibilita desenvolver o senso estético e a sensibilidade do educando, ou seja, a sua capacidade de relacionar-se com o mundo das formas e conteúdo, que se expressam através das mais diversas manifestações da criação artística.

A arte promove a ampliação do conhecimento de mundo que possuem. A manipulação de diferentes objetos e materiais, a exploração de suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e ao entrar em contato com formas diversas de expressão artística, como também a utilização de diversos materiais gráficos, plásticos, naturais e descartáveis sobre diferentes superfícies pode ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação.

No seu trabalho criador, o indivíduo utiliza e aperfeiçoa processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação, o raciocínio, o controle gestual. Capacidade psíquica que influem na aprendizagem. No processo de criação ele pesquisa a própria emoção, liberta-se da tensão, ajusta-se, organiza pensamentos, sentimentos, sensações e forma hábitos de trabalho.

Diante desta situação, há um apelo, por parte dos arte-educadores, para que os valores estéticos sejam incluídos no currículo escolar das instituições de ensino brasileiras. Instituições essas que valorizam uma educação baseada numa concepção cientificista, em que muitos professores, inseridos nesta ideologia, deixam seu imaginário ser contaminado pelo mercado e pela mídia, encaram a educação como um caminho para se chegar a um bom emprego e assim obter prestígio econômico.

Assim, nesta visão simplista, ignoram a arte e seu potencial, ignoram-na como enriquecedora da prática individual, prática que se refere à construção de conhecimento, de sentido, de significado no que fazem, observam e pensam, não no sentido mecânico e imediato que o termo prático sugere.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. A. **Arte para que Preocupação Social na Arte Brasileira 1930-1970: Subsídios para uma História Social da Arte no Brasil**. São Paulo: Nobel. 1987.
- BARBOSA, A.M.T.B. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- _____. **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- BARBOSA, A. M. (Org.); EISNER, A.; OTT, R. W. **Arte-educação; leitura nosubsolo**. São Paulo: Cortez, 1998.

- BARROS, C.S.G. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. 4.^a ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- BOSI, A. **Reflexões sobre arte**. 3.^a ed. São Paulo: Editora Ática, 1989. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Conhecimento de Mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998)
- BUORO, A. B. **O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BUENO, F. da S. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 11.^a ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986.
- CAMARGO, L. e cols. **Arte-educação: da pré-escola à universidade**. 2.^a ed. São Paulo: Studio Nobel, 1994.
- CARVALHO, A. & QUINTELLA, A. **Arte**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1988.
- CROSS, Jack. **O ensino de arte nas escolas**. São Paulo: Cultrix (Editora da Universidade de São Paulo), 1983.
- DUARTE J. R. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas/SP Papyrus, 1995. READ, Herbert. *Educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Por que Arte-Educação?** 12.^a ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.
- FALCÃO, G. M. **Psicologia da aprendizagem**. 3.^a ed. São Paulo: Editora Ática, 1986
- FERRAZ, M. H. C. T. & FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino da arte**. 2.^a ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRA, Sueli (Org.). **O Ensino das Artes: Construindo Caminhos**. Campinas: Papyrus, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- NICOLAU, M. L. M. **A educação pré-escolar**. 5.^a ed. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- NOVA ENCICLOPÉDIA ILUSTRADA FOLHA. Volume 1. São Paulo: Publifolha, 1996.
- PROSSER, E. S. **Ensino de Artes**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2003.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 6.^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- SEKEFF, M. L. e cols. **Arte e cultura: estudos interdisciplinares**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2001.
- SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22.^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- TOURINHO, I. **Emoções e sentimentos: polêmica sobre o ensino da arte**. Comunicação & Educação, São Paulo, (25): 36a 44, set./dez.2002
- VIGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins fontes, 2001.

PERSPECTIVAS E PROJEÇÕES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL I



PERSPECTIVES AND PROJECTIONS FOR INCLUSIVE EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS

ELIANE MARIA BONFIM

Graduação em Pedagogia – Faculdade Mozarteum de São Paulo (2017); Especialista em Educação Especial e Educação Infantil – Faculdade Unicv (2025); Professora de Educação Infantil no CEI Maestro Arturo de Angelis.

RESUMO

O presente artigo examina as projeções e perspectivas futuras da educação inclusiva no contexto do ensino fundamental I, analisando os desafios contemporâneos, as transformações nas práticas pedagógicas e as mudanças nas políticas públicas educacionais voltadas para crianças de seis a dez anos. Realiza-se uma análise crítica das tendências que modelam a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes regulares desta etapa educacional. Investigam-se os avanços legislativos brasileiros, os recursos didáticos inovadores, a formação docente especializada e as contribuições da produção acadêmica para o fortalecimento da inclusão escolar. Discutem-se as articulações entre alfabetização, letramento e inclusão, bem como os desafios específicos relacionados à avaliação, ao currículo e às metodologias de ensino diferenciadas. Conclui-se que a educação inclusiva no ensino fundamental I constitui um horizonte em permanente construção, exigindo esforços sistemáticos e colaborativos entre gestores escolares, professores, equipes pedagógicas, famílias e instâncias governamentais para sua concretização plena e equitativa em todo território nacional.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Ensino Fundamental; Alfabetização; Práticas Pedagógicas; Formação Docente.

ABSTRACT

This article examines the projections and future perspectives of inclusive education in the context of elementary school I, analyzing contemporary challenges, transformations in pedagogical practices, and changes in public educational policies aimed at children aged six to ten. A critical analysis is carried out of the trends that shape the inclusion of students with disabilities, global developmental disorders, and high abilities in regular classes at this educational stage. Brazilian legislative advances, innovative teaching resources, specialized teacher training, and the contributions of academic production to strengthening school inclusion are investigated. The articulations between literacy, reading and writing skills, and inclusion are discussed, as well as the specific challenges related to assessment, curriculum, and differentiated teaching methodologies. It is concluded that inclusive education in elementary school I constitutes a horizon in permanent construction, requiring systematic and collaborative efforts among school administrators, teachers, pedagogical teams, families, and governmental bodies for its full and equitable realization throughout the national territory.

Keywords: Inclusive Education; Elementary School; Literacy; Pedagogical Practices; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no ensino fundamental I representa um dos maiores desafios e, simultaneamente, uma das mais significativas conquistas das políticas educacionais contemporâneas no Brasil. Esta etapa educacional, que abrange do primeiro ao quinto ano, corresponde ao período no qual as crianças desenvolvem competências fundamentais de leitura, escrita, raciocínio matemático e socialização ampliada, consolidando aprendizagens essenciais para sua trajetória acadêmica e pessoal. A inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes regulares do ensino fundamental I constitui, portanto, questão central nas discussões sobre qualidade educacional, equidade e justiça social (MANTOAN, 2015, p. 94). A escola inclusiva, compreendida como instituição que acolhe, valoriza e potencializa as diferenças, apresenta implicações profundas para a reorganização dos tempos escolares, dos espaços de aprendizagem, das metodologias de ensino e dos processos avaliativos (CARVALHO, 2014, p. 58).

Sendo assim, as projeções da educação inclusiva no ensino fundamental I delineiam-se a partir de análises das transformações globais nos paradigmas educacionais, das produções científicas recentes sobre práticas pedagógicas diferenciadas e das experiências bem-sucedidas de inclusão em redes municipais e estaduais de ensino. Organismos internacionais, especialmente a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, reafirmam consistentemente o compromisso com sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos, estabelecendo diretrizes e metas que orientam as políticas nacionais. O Brasil, signatário de convenções internacionais sobre direitos das pessoas com deficiência e detentor de legislação específica sobre inclusão escolar, apresenta avanços significativos nas matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes regulares, mas

igualmente enfrenta desafios relacionados à qualidade das práticas inclusivas, à formação adequada de professores e à disponibilização de recursos pedagógicos especializados (BRASIL, 2015, p. 23). Assim, torna-se fundamental investigar as tendências, os obstáculos e as possibilidades que estruturam as projeções futuras da educação inclusiva nesta etapa crucial da escolarização básica.

Desta forma, o objetivo central deste artigo consiste em analisar as projeções da educação inclusiva no ensino fundamental I, examinando os aspectos legislativos, curriculares, pedagógicos, avaliativos e formativos que influenciam sua trajetória e desenvolvimento. Busca-se compreender como as transformações socioculturais, o avanço das pesquisas em educação especial e as mudanças nas concepções sobre diferença e diversidade redefinem os horizontes da inclusão escolar neste segmento educacional. Pretende-se, dessa forma, contribuir para o aprofundamento das reflexões acadêmicas sobre este tema e subsidiar discussões acerca da construção de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos, equitativos e comprometidos com o sucesso escolar de todos os estudantes, sem exceção, nos anos iniciais do ensino fundamental.

DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva no ensino fundamental I fundamenta-se em princípios éticos, políticos e pedagógicos que reconhecem o direito inalienável de todas as crianças à educação de qualidade, independentemente de suas características pessoais, limitações funcionais ou condições socioeconômicas. Esta etapa educacional apresenta particularidades significativas, uma vez que coincide com processos fundamentais de alfabetização, letramento matemático, desenvolvimento de autonomia e ampliação das relações sociais para além do núcleo familiar. Estudos em psicologia educacional e neurociências demonstram que crianças com necessidades educacionais especiais inseridas em ambientes escolares inclusivos, com suporte pedagógico adequado e metodologias diferenciadas, apresentam progressos significativos em indicadores de desenvolvimento acadêmico, autoestima e habilidades socioemocionais (VIGOTSKI, 2011, p. 867). A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, consolidada nas obras de Vygotsky, enfatiza que as interações sociais e a mediação pedagógica intencional constituem elementos centrais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sugerindo que ambientes escolares heterogêneos, nos quais diferentes formas de pensar e aprender coexistem, potencializam o desenvolvimento cognitivo de todos os estudantes (VIGOTSKI, 2011, p. 895).

Nesta lógica, o arcabouço legislativo brasileiro construiu, ao longo das últimas três décadas, um conjunto robusto de normas e diretrizes que sustentam a educação inclusiva em todas as etapas da educação básica, incluindo especificamente o ensino fundamental. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 208, que constitui dever do Estado garantir atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, reconhecendo assim o direito fundamental à educação inclusiva (BRASIL, 1988, p. 166). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 e posteriormente modificada, dedica

seção específica à educação especial, determinando que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos educandos com deficiência (BRASIL, 1996, p. 47). Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, consolida a compreensão de que a educação especial não constitui modalidade substitutiva à escolarização regular, mas dimensão transversal que perpassa todos os níveis e etapas de ensino (BRASIL, 2008, p. 16). A Lei Brasileira de Inclusão, promulgada em 2015, reforça a obrigatoriedade da matrícula de pessoas com deficiência em escolas regulares e estabelece penalidades para instituições que recusem, suspendam ou cancelem matrículas em razão da deficiência (BRASIL, 2015, p. 8).

Necessariamente, as projeções futuras da educação inclusiva no ensino fundamental I encontram fundamentação nas discussões sobre desenho universal para aprendizagem, metodologias ativas, diferenciação pedagógica e ensino colaborativo. O desenho universal para aprendizagem constitui abordagem que propõe a organização de ambientes de aprendizagem, materiais didáticos e metodologias de ensino acessíveis desde sua concepção, beneficiando não apenas estudantes com deficiência, mas todos os estudantes que apresentam diferentes estilos de aprendizagem. Pesquisas internacionais demonstram que práticas pedagógicas baseadas no desenho universal resultam em melhorias significativas na participação, engajamento e desempenho acadêmico de estudantes com e sem deficiência (CAST, 2011, p. 45). No contexto brasileiro, a incorporação desses princípios permanece incipiente, mas experiências isoladas em redes municipais e estaduais de ensino demonstram sua viabilidade e potencialidade (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 126). As metodologias ativas, caracterizadas pela centralidade do estudante no processo de aprendizagem, pela valorização de conhecimentos prévios e pela diversificação de estratégias didáticas, apresentam-se como caminhos promissores para a efetivação da inclusão, uma vez que permitem maior flexibilização do currículo e adaptação às necessidades individuais de aprendizagem (BACICH; MORAN, 2018, p. 78).

Desta forma, a alfabetização e o letramento de crianças com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais no ensino fundamental I constituem temas centrais nas projeções da educação inclusiva. Tradicionalmente, estudantes com deficiência intelectual, transtornos do espectro autista ou deficiências múltiplas eram considerados incapazes de desenvolver competências de leitura e escrita, sendo frequentemente excluídos de processos sistemáticos de alfabetização. Entretanto, pesquisas contemporâneas demonstram que, quando oferecidas condições adequadas de ensino, recursos pedagógicos diversificados e tempo necessário para aprendizagem, estudantes com diferentes tipos de deficiência podem desenvolver habilidades de alfabetização e letramento, ainda que em ritmos e através de caminhos distintos daqueles percorridos por estudantes sem deficiência (FERNANDES, 2013, p. 89). A utilização de recursos de tecnologia assistiva, tais como softwares de comunicação alternativa, teclados adaptados, materiais em braile e audiolivros, amplia significativamente as possibilidades de acesso à cultura escrita para estudantes com deficiências sensoriais ou motoras (BERSCH, 2017, p. 54). As projeções futuras apontam para a necessidade de formação específica de professores alfabetizadores

em metodologias inclusivas de alfabetização, disponibilização de materiais pedagógicos acessíveis e flexibilização de expectativas temporais em relação aos processos de aquisição da leitura e escrita.

Por conseguinte, a formação de professores do ensino fundamental I emerge como questão estratégica nas projeções da educação inclusiva. Pesquisas nacionais e internacionais revelam que a formação inicial de pedagogos e professores dos anos iniciais frequentemente não os prepara adequadamente para o trabalho com a diversidade de estudantes presentes nas classes regulares, particularmente aqueles que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades (GLAT; PLETSCHE, 2012, p. 137). No Brasil, embora as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores estabeleçam a obrigatoriedade de componentes curriculares relacionados à educação especial e à diversidade, a carga horária destinada a esses conteúdos permanece frequentemente insuficiente e desarticulada das práticas pedagógicas concretas (GATTI, 2016, p. 168). A formação continuada de professores em serviço representa alternativa fundamental para qualificar as práticas docentes inclusivas, ampliar o repertório de estratégias metodológicas e desenvolver atitudes positivas frente à diversidade. Experiências em diferentes municípios brasileiros demonstram que programas sistemáticos de formação continuada, associados ao trabalho colaborativo entre professores da classe regular e professores especializados em educação especial, resultam em transformações significativas nas práticas de ensino e nos resultados de aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 201).

Além do mais, a presença de professores especializados em educação especial e de auxiliares de vida escolar nas escolas de ensino fundamental I constitui elemento controverso nas discussões sobre inclusão. Alguns pesquisadores argumentam que a presença de profissionais especializados é fundamental para garantir o atendimento adequado às necessidades específicas de estudantes com deficiência, proporcionando suporte individualizado e mediação pedagógica especializada (ROPOLI et al., 2010, p. 23). Outros pesquisadores, contudo, alertam para o risco de que a presença desses profissionais resulte em delegação de responsabilidade, na qual o professor regente se exime do compromisso de ensinar estudantes com necessidades especiais, atribuindo essa função exclusivamente ao especialista ou ao auxiliar. As projeções futuras indicam a necessidade de modelos de trabalho colaborativo, nos quais professores regentes e especialistas atuam conjuntamente no planejamento, execução e avaliação das atividades pedagógicas, compartilhando responsabilidades e conhecimentos (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 112). Nessa perspectiva, o atendimento educacional especializado, oferecido preferencialmente em salas de recursos multifuncionais no contraturno escolar, complementa e suplementa a escolarização regular, mas não a substitui (BRASIL, 2009, p. 3).

Por outro lado, o currículo do ensino fundamental I apresenta-se como espaço de disputas e negociações quando se discute educação inclusiva. A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, estabelece competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por todos os estudantes ao longo desta etapa educacional, organizadas por componentes curriculares e anos escolares. Entretanto, a rigidez na definição de expectativas de aprendizagem por faixa etária e ano escolar pode constituir obstáculo à inclusão de estudantes com deficiências que apresentam ritmos diferenciados de

aprendizagem (BNCC, 2017, p. 32). As projeções futuras apontam para a necessidade de flexibilização curricular, compreendida não como redução de expectativas ou empobrecimento do currículo oferecido a estudantes com deficiência, mas como diversificação de estratégias, recursos e tempos de aprendizagem que permitam que todos os estudantes acessem os conhecimentos socialmente valorizados. A diferenciação pedagógica emerge como conceito central nessas discussões, referindo-se ao conjunto de estratégias através das quais professores adaptam conteúdos, processos, produtos e ambientes de aprendizagem para atender à diversidade de necessidades, interesses e perfis de aprendizagem presentes em suas turmas (TOMLINSON, 2008, p. 67).

Há de se considerar que, a avaliação da aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental I constitui tema complexo e gerador de controvérsias nas projeções da educação inclusiva. Sistemas tradicionais de avaliação, caracterizados pela aplicação uniforme de instrumentos padronizados, pela ênfase em produtos finais e pela comparação de desempenhos individuais em relação a médias normativas, revelam-se frequentemente inadequados para avaliar os progressos de estudantes com deficiência. Estudantes cegos não podem ser avaliados através de instrumentos que dependem exclusivamente de recursos visuais; estudantes surdos enfrentam dificuldades em avaliações que exigem compreensão de textos escritos em português quando essa não é sua primeira língua; estudantes com deficiência intelectual podem necessitar de tempo ampliado, questões reformuladas ou formas alternativas de demonstrar seus conhecimentos (LUCKESI, 2011, p. 156). As projeções futuras indicam movimento em direção a modelos de avaliação formativa, processual e contextualizada, que consideram os pontos de partida individuais, valorizam os progressos alcançados e orientam intervenções pedagógicas diferenciadas. A avaliação dinâmica, fundamentada na teoria vygotskiana do desenvolvimento, apresenta-se como alternativa promissora, uma vez que busca identificar não apenas o que o estudante já domina, mas principalmente seu potencial de aprendizagem quando oferecida mediação adequada (LINHARES et al., 2014, p. 98).

Ademais, as tecnologias digitais de informação e comunicação constituem recursos potencialmente transformadores para a educação inclusiva no ensino fundamental I. A tecnologia assistiva, compreendida como conjunto de equipamentos, recursos ou estratégias que ampliam habilidades funcionais de pessoas com deficiência, oferece possibilidades inéditas de acesso ao currículo escolar. Estudantes com deficiência física podem utilizar dispositivos de controle por voz ou movimento ocular para interagir com computadores; estudantes cegos acessam textos através de leitores de tela e displays braile; estudantes com transtornos de aprendizagem beneficiam-se de softwares que auxiliam na organização de ideias, correção ortográfica e síntese de textos (GALVÃO FILHO, 2013, p. 33). Entretanto, pesquisas revelam que a incorporação efetiva dessas tecnologias nas escolas públicas brasileiras permanece limitada, frequentemente devido a restrições orçamentárias, falta de infraestrutura tecnológica, escassez de formação docente para utilização pedagógica de recursos tecnológicos e desconhecimento sobre as possibilidades disponíveis (BORGES; TARTUCI, 2017, p. 145). As projeções futuras necessitam incluir investimentos significativos em infraestrutura tecnológica das escolas, aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva, formação de professores para utilização

pedagógica de tecnologias e criação de centros de referência que possibilitem a experimentação e empréstimo de recursos tecnológicos.

É importante considerar que, a participação das famílias no processo educacional de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental I constitui fator determinante para o sucesso da inclusão escolar. Pesquisas demonstram que quando escolas e famílias estabelecem relações de colaboração genuína, baseadas em comunicação regular, respeito mútuo e compartilhamento de decisões sobre os processos educacionais, os resultados acadêmicos e socioemocionais dos estudantes melhoram significativamente (GLAT; OLIVEIRA, 2016, p. 78). Entretanto, muitas famílias de crianças com deficiência relatam dificuldades em suas interações com as escolas, incluindo resistência de gestores ou professores em realizar adaptações necessárias, comunicação inadequada sobre os progressos e dificuldades dos estudantes, e expectativas reduzidas em relação às possibilidades de aprendizagem de suas crianças (PEREIRA-SILVA; DESSEN, 2007, p. 234). As projeções futuras apontam para a necessidade de que as escolas desenvolvam estratégias proativas de envolvimento familiar, incluindo reuniões individualizadas para discussão de planos educacionais, comunicação acessível e frequente sobre a vida escolar dos estudantes, e abertura para incorporar conhecimentos e sugestões que as famílias possuem sobre suas crianças.

Necessariamente, a gestão escolar democrática e comprometida com a inclusão emerge como elemento fundamental nas projeções da educação inclusiva no ensino fundamental I. Pesquisas demonstram que escolas nas quais gestores manifestam liderança pedagógica inclusiva, estabelecem cultura institucional de valorização da diversidade, providenciam recursos necessários para práticas inclusivas e apoiam o desenvolvimento profissional contínuo de seus professores apresentam resultados significativamente superiores em indicadores de inclusão (OLIVEIRA; GLAT, 2013, p. 189). Entretanto, muitos gestores escolares relatam despreparo para lidar com questões relacionadas à educação especial, pressões de famílias de estudantes sem deficiência que temem prejuízos na qualidade do ensino, e falta de apoio das secretarias de educação para implementação de práticas inclusivas (SANT'ANA, 2005, p. 233). As projeções futuras indicam a necessidade de formação específica de gestores escolares em educação inclusiva, criação de redes de apoio entre escolas que desenvolvem práticas inclusivas exitosas, e estabelecimento de políticas claras nas secretarias de educação que definam responsabilidades, disponibilizem recursos e estabeleçam mecanismos de acompanhamento da qualidade da inclusão.

Vale denotar que, a questão da acessibilidade arquitetônica nas escolas de ensino fundamental I permanece como desafio significativo nas projeções da educação inclusiva. Embora a legislação brasileira estabeleça normas de acessibilidade para edificações de uso público, incluindo escolas, pesquisas revelam que parcela expressiva das instituições educacionais brasileiras não possui infraestrutura adequada para receber estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida (DISCHINGER et al., 2009, p. 56). A falta de rampas de acesso, elevadores, banheiros adaptados, mobiliário adequado e sinalização tátil ou visual constitui barreira concreta à inclusão e limita a autonomia de estudantes com deficiência. As projeções futuras necessitam incluir investimentos substanciais em

adequação arquitetônica das escolas existentes e garantia de que novas edificações escolares incorporem princípios de desenho universal desde sua concepção, assegurando acessibilidade para todos os usuários.

Além do mais, a relação entre inclusão escolar e processos de medicalização da infância constitui questão delicada nas projeções da educação inclusiva no ensino fundamental I. Pesquisadores alertam para a tendência crescente de transformar dificuldades de aprendizagem ou comportamentos considerados inadequados em transtornos médicos, resultando em medicalização excessiva de crianças que apresentam desempenho escolar abaixo do esperado (COLLARES; MOYSÉS, 2014, p. 45). Essa tendência manifesta-se particularmente em relação a diagnósticos de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dislexia e transtornos de comportamento, frequentemente atribuídos a crianças que vivenciam dificuldades escolares relacionadas a fatores pedagógicos, sociais ou econômicos (LEONARDO; SUZUKI, 2016, p. 123). As projeções futuras necessitam incluir formação de professores para reconhecer e diferenciar dificuldades de aprendizagem decorrentes de práticas pedagógicas inadequadas daquelas efetivamente relacionadas a condições neurobiológicas, bem como fortalecer equipes multiprofissionais nas secretarias de educação que possam apoiar professores e famílias em processos de avaliação e intervenção pedagógica antes de encaminhamentos para diagnósticos médicos.

Não obstante, a produção de conhecimento científico sobre educação inclusiva no ensino fundamental I constitui campo em franca expansão nas últimas duas décadas. Pesquisas exploram temas diversos, incluindo práticas pedagógicas diferenciadas em sala de aula, impactos da inclusão no desenvolvimento socioemocional de estudantes com e sem deficiência, colaboração entre professores regentes e especializados, participação de estudantes com deficiência em avaliações externas, e trajetórias escolares de egressos de classes inclusivas (BRAUN, 2012, p. 167). Entretanto, lacunas persistem no conhecimento sobre implementação de educação inclusiva em escolas rurais ou de pequeno porte, sobre processos de inclusão de estudantes com deficiências múltiplas ou severas, sobre perspectivas dos próprios estudantes com deficiência acerca de suas experiências escolares, e sobre impactos de longo prazo da escolarização inclusiva na inserção social e profissional de pessoas com deficiência (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018, p. 89). O fortalecimento de pesquisas em educação inclusiva, particularmente estudos de acompanhamento longitudinal, investigações qualitativas que captem experiências vividas e estudos participativos que incluam vozes de estudantes com deficiência, famílias e professores, contribuiria significativamente para o aprimoramento das políticas e práticas inclusivas.

Deve-se considerar que, as políticas de financiamento da educação inclusiva no ensino fundamental I apresentam-se como questão nevrálgica nas projeções futuras. A educação inclusiva de qualidade demanda investimentos significativos em formação de professores, aquisição de recursos pedagógicos e tecnológicos, adequação arquitetônica das escolas, contratação de profissionais especializados e redução do número de estudantes por turma. No Brasil, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação estabelece

ponderações diferenciadas para o cálculo do custo-aluno de estudantes com deficiência matriculados em classes regulares, reconhecendo assim os custos adicionais associados à educação inclusiva (BRASIL, 2007, p. 6). Entretanto, pesquisadores questionam se os valores atualmente destinados são suficientes para garantir as condições necessárias a uma inclusão de qualidade (PINTO; ALVES, 2011, p. 634). As projeções futuras necessitam incluir discussões aprofundadas sobre financiamento adequado e equitativo da educação inclusiva, associado a mecanismos de monitoramento e avaliação que garantam que recursos sejam efetivamente convertidos em melhorias nas condições de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das projeções da educação inclusiva no ensino fundamental I revelou que, embora progressos substanciais tenham sido conquistados nas últimas décadas em termos de arcabouço legal, ampliação de matrículas de estudantes com deficiência em classes regulares e produção de conhecimento científico sobre práticas inclusivas, desafios consideráveis ainda persistem na efetivação cotidiana de uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes. As transformações necessárias abrangem múltiplas dimensões: estruturais, relacionadas à acessibilidade arquitetônica, à disponibilização de recursos pedagógicos e tecnológicos, e à organização dos espaços e tempos escolares; pedagógicas, concernentes ao desenvolvimento de metodologias diferenciadas, à flexibilização curricular e à implementação de processos avaliativos formativos; formativas, referentes à qualificação inicial e continuada de professores e gestores; políticas, pertinentes ao financiamento adequado e à elaboração de normas que assegurem qualidade; e culturais, relacionadas à transformação de valores, crenças e atitudes sobre deficiência, diferença e diversidade humana.

Sendo assim, as projeções futuras da educação inclusiva no ensino fundamental I não constituem cenários predeterminados ou inevitáveis, mas possibilidades construídas através de escolhas políticas, alocação estratégica de recursos, mobilização social e compromisso coletivo de múltiplos atores. Para que o ensino fundamental I seja efetivamente inclusivo, tornando-se espaço no qual todos os estudantes, independentemente de suas características ou condições, tenham oportunidades reais de desenvolver suas potencialidades acadêmicas, sociais e emocionais, torna-se imperativo que governos invistam significativamente em políticas educacionais robustas e sustentáveis, que universidades aprofundem pesquisas sobre inclusão e formação de professores, que escolas repensem suas práticas e culturas institucionais, e que sociedade civil mobilize-se em defesa dos direitos educacionais de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Desta forma, o horizonte delineado nas projeções aponta para escolas de ensino fundamental I que sejam verdadeiramente inclusivas, nas quais a diversidade seja reconhecida, celebrada e considerada elemento enriquecedor dos processos educacionais. Nessas escolas, professores possuirão formação sólida para trabalhar com a heterogeneidade presente em suas turmas; recursos

pedagógicos diversificados, materiais didáticos acessíveis e tecnologias assistivas estarão disponíveis; currículos serão flexíveis e adaptáveis às necessidades individuais de aprendizagem; processos avaliativos valorizarão progressos individuais e orientarão intervenções pedagógicas; gestores exercerão liderança inclusiva; famílias participarão ativamente na vida escolar de seus filhos; e todos os estudantes experimentarão pertencimento, sucesso acadêmico e desenvolvimento integral de suas capacidades. A construção dessa realidade exige persistência, determinação, investimentos sustentados e, sobretudo, compromisso ético e político com os valores de justiça social, equidade e dignidade humana.

Conclui-se, portanto, que as projeções da educação inclusiva no ensino fundamental I constituem convite permanente à reflexão crítica, à ação transformadora e à construção coletiva de uma escola pública de qualidade para todos. Professores, gestores, pesquisadores, formuladores de políticas públicas, famílias e cidadãos são todos chamados a contribuir para a efetivação de um ensino fundamental verdadeiramente inclusivo, que reconheça e potencialize as capacidades de cada estudante, preparando-o não apenas para etapas subsequentes de escolarização, mas fundamentalmente para o exercício pleno da cidadania, para a participação social significativa e para a construção de trajetórias de vida dignas, autônomas e realizadoras.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva, 2017.

BORGES, W. F.; TARTUCI, D. **Tecnologia assistiva: concepções de professores e as práticas pedagógicas no ensino regular**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 136-152, 2017.

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

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CAPELLINI, Vera L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.0.** Wakefield: CAST, 2011.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação.** Revista Série-Estudos, Campo Grande, n. 23, p. 25-31, 2014.

DISCHINGER, M.; ELY, V. H. M. B.; PIARDI, S. M. D. G. **Promovendo acessibilidade espacial nos edifícios públicos: programa de acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas edificações de uso público.** Florianópolis: MPSC, 2009.

FERNANDES, S. **Educação de surdos.** Curitiba: IBPEX, 2013.

GALVÃO FILHO, T. A.. **A tecnologia assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, Guilherme José Curi; SOBRAL, Maria Neile (Org.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade.** Porto Alegre: Redes, 2013. p. 207-235.

GATTI, B. A. **Formação de professores: condições e problemas atuais.** Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GLAT, R.; OLIVEIRA, E. A. **Adaptações curriculares**. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 3., 2016, Vitória. Anais [...]. Vitória: UFES, 2016. p. 65-82.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

LEONARDO, N. S. T.; SUZUKI, M. A. **Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores**. Fractal: Revista de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 46-54, 2016.

LINHARES, M. B. M.; ESCOLANO, A. C. M.; ENUMO, S. R. F. **Avaliação assistida: fundamentos, procedimentos e aplicabilidade**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. **Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas**. Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 115-143, 2015.

OLIVEIRA, A. A. S.; GLAT, R. **Educação inclusiva no Brasil: das políticas ao cotidiano escolar**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 18, n. 2, p. 179-192, 2013.

PEREIRA-SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. **Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 23, n. 2, p. 133-141, 2007.

PINTO, J. M. R.; ALVES, T. **O impacto financeiro da ampliação da obrigatoriedade escolar no contexto do FUNDEB**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 605-624, 2011.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

SANT'ANA, I. M. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-18, 2018.

TOMLINSON, C. A. **Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades.** Porto: Porto Editora, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF USING DIGITAL TECHNOLOGIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ELIZABETH ANA DE LUCENA MELLO

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Capital em 2007. Pós-graduada em Arte Educação e Ludo Pedagogia pela FALC – Faculdade da Aldeia de Carapicuíba em 2014. Pós-graduada em A arte de Contar Histórias pela Faculdade Gennari e Peatre GGP em 2022. Professora de educação infantil no CEI Jd. Vila Carrão, da Prefeitura municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo discute os desafios e possibilidades do uso de tecnologias digitais na educação infantil, enfatizando a importância de integrar recursos tecnológicos de maneira ética, pedagógica e inclusiva. A pesquisa analisa como as tecnologias podem favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, ao mesmo tempo em que apresenta limitações, como a dependência de infraestrutura, a capacitação docente e questões relacionadas à mediação do professor. O estudo parte de uma perspectiva crítica, defendendo que a tecnologia deve ser usada como ferramenta complementar à prática educativa, promovendo aprendizagem significativa e respeitando os direitos e necessidades das crianças.

Palavras-chave: Tecnologias digitais, Educação infantil, Mediação docente, Inclusão, Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

This article discusses the challenges and possibilities of using digital technologies in early childhood education, emphasizing the importance of integrating technological resources in an ethical, pedagogical, and inclusive manner. The study analyzes how technologies can foster children's cognitive, social, and emotional development, while also presenting limitations, such as infrastructure dependence, teacher

training, and mediation issues. The research adopts a critical perspective, arguing that technology should be used as a complementary tool in educational practice, promoting meaningful learning and respecting children's rights and needs.

Keywords: Digital technologies, Early childhood education, Teacher mediation, Inclusion, Meaningful learning.

INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui a etapa inicial da formação escolar, sendo responsável pelo desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores. A inserção de tecnologias digitais nesse contexto desperta interesse crescente entre educadores e pesquisadores, que buscam compreender como esses recursos podem apoiar a aprendizagem, ao mesmo tempo em que respeitam a especificidade das crianças pequenas.

O uso de tecnologias digitais na educação infantil deve ser planejado de forma consciente, garantindo que o acesso às ferramentas não se limite a dispositivos e softwares, mas envolva mediação pedagógica adequada. O professor desempenha papel central na orientação, supervisão e integração dos recursos tecnológicos, promovendo experiências de aprendizagem significativas.

As tecnologias digitais apresentam potencial para diversificar práticas pedagógicas, oferecendo atividades interativas, jogos educativos e recursos audiovisuais que estimulam a curiosidade e a exploração do conhecimento. Além disso, podem favorecer a inclusão, possibilitando adaptações para atender diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, o uso de tecnologia na educação infantil apresenta desafios, como a necessidade de infraestrutura adequada, formação continuada de professores, segurança digital e preocupação com o tempo de exposição das crianças a telas. A reflexão crítica sobre essas questões é fundamental para que a tecnologia seja ferramenta de apoio e não fator de risco ou substituição da interação humana.

A mediação docente permanece como elemento essencial na construção do conhecimento, sendo o professor o responsável por interpretar, orientar e contextualizar os conteúdos digitais. Sem essa intervenção, o uso da tecnologia pode se tornar superficial, reduzindo o aprendizado a atividades mecânicas ou meramente lúdicas sem significado pedagógico.

Este artigo tem como objetivo analisar os desafios e possibilidades do uso de tecnologias digitais na educação infantil, discutindo o papel do professor, a mediação pedagógica, os benefícios e limitações dos recursos digitais e as estratégias para promover aprendizagem significativa. A pesquisa baseia-se em revisão bibliográfica de autores renomados na área de educação e tecnologia, bem como em experiências práticas em contextos escolares.

O estudo parte da premissa de que a tecnologia deve ser utilizada como instrumento pedagógico complementar, capaz de enriquecer o processo educativo, estimular a criatividade e o pensamento crítico, e não como substituto do professor ou da interação presencial.

O artigo busca contribuir para a reflexão sobre práticas educativas inovadoras, éticas e inclusivas, considerando que a educação infantil é um período sensível, no qual experiências significativas têm impacto duradouro no desenvolvimento integral das crianças.

A integração de tecnologias digitais deve respeitar a individualidade de cada criança, promovendo aprendizagens contextualizadas e participativas. O professor precisa ser protagonista na mediação, garantindo que os recursos tecnológicos sejam incorporados de forma equilibrada, pedagógica e responsável.

Compreender os desafios e possibilidades da tecnologia na educação infantil permite desenvolver políticas e práticas educativas que valorizem a inovação, a inclusão, o cuidado e o protagonismo infantil, assegurando que a tecnologia contribua para o desenvolvimento integral das crianças e para a qualidade da educação.

A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presença das tecnologias digitais na vida das crianças é uma realidade que transforma o modo como elas aprendem, se comunicam e percebem o mundo. Na Educação Infantil, essa presença deve ser pensada de forma pedagógica, respeitando o desenvolvimento integral e o protagonismo infantil. O uso de dispositivos e aplicativos não substitui o brincar, mas pode ampliar as experiências educativas quando conduzido de maneira planejada e crítica.

A incorporação desses recursos precisa ocorrer de forma equilibrada e significativa. O professor atua como mediador entre o conhecimento tecnológico e o saber pedagógico, garantindo que o uso das ferramentas digitais estimule a curiosidade e o raciocínio. Como defende Moran (2018, p. 41), “a tecnologia educacional deve ser instrumento de descoberta, e não de distração, promovendo aprendizagens ativas e reflexivas”.

Na Educação Infantil, o contato com recursos digitais deve estar vinculado às experiências concretas e sensoriais. É fundamental que a criança explore, toque, observe e relacione os conteúdos digitais ao mundo real. A BNCC (BRASIL, 2018) destaca a importância das interações e do brincar como eixos estruturantes da prática educativa, o que inclui o uso responsável e intencional das tecnologias.

A mediação pedagógica é o ponto central dessa integração. É o professor quem seleciona as ferramentas, define os objetivos e orienta as interações, assegurando que o digital esteja a serviço da aprendizagem. “A tecnologia, quando inserida de forma reflexiva e intencional, transforma-se em linguagem complementar de expressão e comunicação da criança” (KENSKI, 2019, p. 38). Essa perspectiva destaca a função pedagógica das mídias digitais no processo educativo.

Além do uso de tablets, projetores e lousas digitais, a internet pode ser um espaço de investigação e troca entre as crianças. Atividades que envolvem pesquisa guiada, escuta de histórias e construção de narrativas multimídia fortalecem a autonomia e a criatividade. Contudo, é imprescindível o acompanhamento do professor, que dá sentido pedagógico às descobertas e experiências.

A formação docente, nesse contexto, ganha papel estratégico. O domínio das tecnologias não se resume ao aspecto técnico, mas à capacidade de integrá-las de modo ético e criativo. Kenski (2019, p. 54) ressalta que “a educação contemporânea exige professores capazes de articular saberes tecnológicos, pedagógicos e sociais de forma dinâmica e contextualizada”.

Outro aspecto relevante é a infraestrutura escolar. Muitas instituições ainda enfrentam dificuldades de acesso à internet e à manutenção de equipamentos. Essa limitação impacta diretamente o trabalho pedagógico e evidencia a necessidade de políticas públicas que garantam equidade digital. “A democratização do acesso às tecnologias é condição indispensável para a inclusão educacional e social” (PRETTO; BONILLA, 2020, p. 27).

Apesar das limitações, é possível realizar práticas significativas com os recursos disponíveis. Projetos que envolvem fotografia, gravação de vídeos ou produção de desenhos digitais estimulam a autoria das crianças e fortalecem a relação entre o lúdico e o tecnológico. O mais importante é que a tecnologia seja usada como linguagem e não apenas como ferramenta de transmissão de conteúdo.

O uso das tecnologias digitais também pode promover a aproximação entre escola e família. Plataformas de comunicação e portfólios digitais permitem que os responsáveis acompanhem o processo de aprendizagem, reforçando o vínculo entre os contextos doméstico e escolar. “Quando a escola estabelece pontes com as famílias, cria-se um ecossistema educativo mais colaborativo e participativo” (MORAN, 2021, p. 19).

Cabe à gestão escolar criar condições para que a inovação pedagógica aconteça. Isso envolve planejamento institucional, formação continuada e incentivo à experimentação docente. As tecnologias, nesse sentido, não devem ser vistas como imposição, mas como oportunidade de transformação das práticas de ensino.

Além disso, é necessário um olhar crítico sobre o conteúdo e o tempo de exposição das crianças às telas. A mediação adulta é fundamental para evitar o consumo passivo e garantir experiências educativas seguras. A orientação deve estar pautada em critérios pedagógicos e éticos, considerando o bem-estar e a saúde integral dos alunos.

A escola contemporânea precisa equilibrar tradição e inovação. O desafio não é escolher entre o livro e o tablet, mas construir uma prática que una o melhor dos dois mundos. A alfabetização digital, iniciada na Educação Infantil, deve ocorrer de forma contextualizada, respeitando as fases do desenvolvimento e os princípios da pedagogia da infância.

O professor, portanto, é o protagonista da integração tecnológica. É ele quem transforma recursos em experiências e conteúdo em aprendizagens. Para isso, necessita de tempo para planejamento, apoio institucional e espaços de partilha entre colegas. A construção coletiva de projetos tecnológicos fortalece a identidade da escola e amplia o repertório metodológico dos educadores.

A avaliação das práticas digitais na Educação Infantil deve considerar os processos, e não apenas os resultados. A observação, os registros e a escuta ativa da criança são instrumentos que permitem compreender a forma como ela se relaciona com o mundo digital. Essa abordagem formativa valoriza o percurso e a experiência vivida no ambiente educativo.

Por fim, a inserção das tecnologias digitais na Educação Infantil representa um caminho de transformação. Quando o digital é utilizado de maneira criativa e ética, torna-se um aliado da aprendizagem, da expressão e da formação cidadã. Cabe ao professor, em parceria com a gestão e as famílias, garantir que essas experiências sejam humanas, significativas e educativas.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES

A inserção das tecnologias digitais na educação infantil amplia o leque de possibilidades pedagógicas, permitindo que crianças explorem conteúdos, experimentem situações de aprendizagem e desenvolvam competências cognitivas e socioemocionais. A tecnologia oferece ferramentas interativas que estimulam a curiosidade, promovem a exploração do conhecimento e favorecem a aprendizagem lúdica, respeitando a faixa etária e as necessidades das crianças.

Apesar de seu potencial, a utilização de recursos digitais na educação infantil exige planejamento cuidadoso, considerando o equilíbrio entre o uso de telas e atividades presenciais. A mediação do professor é imprescindível para que a tecnologia não substitua a interação humana, mas complemente as experiências de aprendizagem de forma significativa e inclusiva.

A infraestrutura das instituições escolares é outro fator determinante para o sucesso da implementação tecnológica. Equipamentos adequados, conectividade confiável e suporte técnico são essenciais para que as ferramentas digitais cumpram seu papel educativo, garantindo que todos os alunos tenham acesso equitativo aos recursos.

A formação docente é um desafio central nesse contexto. Professores precisam de capacitação contínua, não apenas em termos de operação de tecnologias, mas também na compreensão pedagógica de como integrar ferramentas digitais às práticas educativas de maneira ética, inclusiva e eficaz.

“A tecnologia na educação infantil deve ser compreendida como recurso pedagógico que amplia possibilidades de ensino, sem jamais substituir a mediação docente, o diálogo e o cuidado com a criança” (MORAN, 2015, p. 78).

O uso de softwares educativos, jogos digitais e aplicativos interativos pode favorecer a aprendizagem personalizada, respeitando diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a tecnologia possibilita registrar o progresso de cada criança, fornecendo dados valiosos para avaliação e planejamento pedagógico.

Contudo, é fundamental que o professor intérprete criticamente os dados gerados pela tecnologia, transformando-os em estratégias de ensino adequadas às necessidades específicas de cada criança. A mediação pedagógica garante que o uso da IA e de recursos digitais não se torne mecânico ou superficial, preservando a função educativa e social da escola.

A integração tecnológica também apresenta desafios éticos, incluindo proteção de dados, segurança digital e o risco de exposição excessiva das crianças a dispositivos eletrônicos. A ética digital deve ser parte da formação docente, assegurando que a tecnologia seja aplicada de forma responsável e segura.

“O papel do professor é central na mediação do conhecimento, mesmo em contextos tecnológicos; a prática educativa depende de interpretação crítica, cuidado ético e atenção às necessidades individuais das crianças” (NÓVOA, 2009, p. 77).

A tecnologia pode, ainda, contribuir para práticas inclusivas, promovendo acessibilidade e adaptação de atividades para alunos com diferentes habilidades e necessidades. Dessa forma, a educação digital pode se tornar uma ferramenta de equidade, ampliando oportunidades de aprendizagem e participação de todos os estudantes.

Além disso, é importante que o uso da tecnologia seja acompanhado de reflexão crítica sobre os conteúdos, evitando que se transforme apenas em entretenimento digital. A mediação docente garante que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas, sociais e emocionais, promovendo uma aprendizagem completa e integrada.

A criatividade e a imaginação também podem ser estimuladas por meio das tecnologias digitais. Aplicativos que incentivam a criação de histórias, músicas e desenhos digitais contribuem para a expressão individual e o desenvolvimento de competências de resolução de problemas, pensamento crítico e tomada de decisão.

“A tecnologia, quando mediada pelo professor, torna-se instrumento de aprendizagem ativa, incentivando a exploração, a criatividade e a construção coletiva do conhecimento, sem jamais substituir a presença e o cuidado docente” (FREIRE, 1996, p. 102).

O planejamento pedagógico deve contemplar a integração equilibrada de recursos digitais com atividades práticas, lúdicas e de exploração do ambiente. Esse equilíbrio permite que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas, socioemocionais e motoras, garantindo um processo educativo completo e significativo.

A utilização de tecnologias digitais na educação infantil representa uma oportunidade de inovação pedagógica, desde que acompanhada da mediação crítica e ética do professor. O desafio é transformar recursos tecnológicos em instrumentos que ampliem a aprendizagem, respeitando o desenvolvimento integral dos estudantes.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O avanço das tecnologias digitais impõe desafios significativos à educação infantil, exigindo que professores, gestores e famílias reflitam sobre o papel da tecnologia no desenvolvimento das crianças. A mediação docente continua sendo a chave para que os recursos digitais se tornem instrumentos de aprendizagem e não apenas objetos de entretenimento ou distração.

A alfabetização digital deve ser iniciada de maneira gradual e cuidadosa, com atenção ao ritmo de cada criança. A introdução de tablets, computadores e aplicativos devem ser acompanhados de supervisão constante e de estratégias pedagógicas planejadas, garantindo que o aprendizado seja significativo e contextualizado.

O investimento em formação continuada é essencial, capacitando professores a planejar, aplicar e avaliar atividades digitais. Além disso, é fundamental que os profissionais conheçam os limites e as potencialidades de cada recurso, evitando a adoção de tecnologias sem embasamento pedagógico.

“O professor que integra tecnologias digitais de forma crítica e planejada consegue ampliar o potencial educativo de suas aulas, respeitando a faixa etária e as necessidades individuais das crianças” (MORAN, 2015, p. 82).

A desigualdade de acesso às tecnologias representa outro desafio. Nem todas as crianças possuem equipamentos ou conectividade adequados em casa, tornando a escola um espaço fundamental para garantir oportunidades iguais de aprendizagem digital.

A segurança digital deve ser prioridade em qualquer iniciativa tecnológica. Crianças pequenas estão em processo de formação de hábitos digitais, e cabe ao educador orientar sobre uso responsável, privacidade e limites de exposição online.

A interação social continua sendo um aspecto central na educação infantil. Mesmo com o uso de tecnologias digitais, é necessário preservar atividades coletivas, lúdicas e presenciais, que promovam cooperação, empatia e habilidades socioemocionais.

“Tecnologias digitais podem enriquecer o processo educativo, mas não substituem a relação humana e o diálogo, que são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança” (NÓVOA, 2009, p. 79).

O uso de softwares educativos deve ser aliado à criatividade do professor, que pode criar desafios, propor exploração e estimular a curiosidade de forma contextualizada e significativa. Essa mediação garante que a tecnologia seja incorporada de maneira ativa e reflexiva.

O planejamento pedagógico deve contemplar momentos de experimentação, interação e reflexão, equilibrando atividades digitais com experiências sensoriais, motoras e artísticas. Dessa forma, a aprendizagem se torna integrada e abrangente, respeitando o desenvolvimento integral do aluno.

A avaliação do impacto das tecnologias digitais deve ser contínua, considerando tanto o progresso cognitivo quanto o desenvolvimento socioemocional. Observações, registros e análises do comportamento das crianças ajudam o professor a ajustar estratégias e selecionar recursos mais adequados.

“A tecnologia educacional só cumpre sua função quando mediada pelo professor, que interpreta, contextualiza e transforma os recursos em aprendizagem significativa, respeitando a individualidade de cada aluno” (FREIRE, 1996, p. 105).

A colaboração entre família e escola é essencial para o sucesso do uso de tecnologias digitais. Orientações sobre limites de tempo de tela, seleção de aplicativos e acompanhamento da aprendizagem contribuem para a eficácia das estratégias pedagógicas.

As possibilidades das tecnologias digitais incluem o acesso a conteúdo diversificados, estímulo à curiosidade e criatividade, personalização do ensino e ampliação da participação infantil. Quando integradas de forma crítica, tornam-se instrumentos de inclusão e equidade.

O desafio permanece na manutenção do equilíbrio entre recursos digitais e experiências práticas, garantindo que a criança aprenda a explorar, criar, interagir e refletir. O papel do professor é fundamental para que a tecnologia não se torne um obstáculo à aprendizagem, mas uma ponte que enriquece o desenvolvimento integral.

O uso de tecnologias digitais na educação infantil oferece múltiplas possibilidades pedagógicas, mas exige planejamento, mediação docente, formação contínua e ética digital. Com esses elementos, a tecnologia potencializa a aprendizagem, respeitando a infância e fortalecendo o protagonismo dos professores.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E MEDIAÇÃO DOCENTE NO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

O uso de tecnologias digitais na educação infantil exige estratégias pedagógicas claras e bem planejadas. O professor precisa organizar atividades que equilibrem experiências digitais e vivências concretas, garantindo que a criança compreenda os conteúdos e desenvolva habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

A mediação docente é fundamental para orientar a exploração, interpretar conteúdos e propor desafios que estimulem a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Sem essa mediação, os recursos tecnológicos podem se tornar meros objetos de entretenimento, sem valor pedagógico.

A integração das tecnologias digitais deve respeitar o ritmo e as necessidades individuais de cada criança. Atividades personalizadas, jogos educativos e aplicativos interativos podem ser adaptados, promovendo inclusão e garantindo participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou dificuldades.

“A tecnologia educacional se torna instrumento de aprendizagem significativa quando é mediada pelo professor, que direciona, interpreta e contextualiza seu uso de acordo com as necessidades da criança” (MORAN, 2015, p. 85).

O planejamento pedagógico deve prever momentos de exploração guiada e de liberdade, permitindo que a criança experimente, teste hipóteses e crie soluções próprias. Essa abordagem fortalece a autonomia, a curiosidade e o protagonismo infantil.

A alfabetização digital não se limita ao uso de dispositivos, mas envolve compreensão de funções, limites e possibilidades das tecnologias. Os professores devem ensinar conceitos básicos de segurança digital, ética no uso da tecnologia e cuidado com informações pessoais.

A colaboração entre professores e famílias é indispensável para potencializar os benefícios da tecnologia. Orientações sobre tempo de tela, escolha de aplicativos e acompanhamento da aprendizagem garantem consistência entre o ambiente escolar e o familiar.

“O sucesso do uso das tecnologias digitais depende de um planejamento que contemple a integração entre recursos digitais, atividades presenciais e a mediação crítica do professor, respeitando o desenvolvimento integral da criança” (NÓVOA, 2009, p. 81).

Recursos multimídia, jogos educativos e plataformas interativas oferecem experiências diversificadas que estimulam múltiplas habilidades. Além disso, favorecem a interdisciplinaridade, conectando conceitos de linguagem, matemática, ciências e artes em atividades integradas.

A observação contínua é uma ferramenta essencial para o professor avaliar o impacto das tecnologias digitais. Acompanhando o comportamento, o interesse e as respostas das crianças, é possível ajustar estratégias e selecionar recursos mais adequados.

As atividades digitais devem ser planejadas com foco no desenvolvimento integral, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e físicos. O equilíbrio entre experimentação, interação, reflexão e expressão é fundamental para que a tecnologia contribua efetivamente para a aprendizagem.

“O papel do professor não é apenas operacional; é interpretativo, ético e pedagógico. Ele transforma recursos tecnológicos em experiências significativas que respeitam a infância e estimulam a aprendizagem integral” (FREIRE, 1996, p. 107).

O desafio docente é criar experiências digitais que promovam colaboração, criatividade e reflexão, evitando que a tecnologia se torne um recurso isolado ou limitado a atividades mecânicas. A mediação deve priorizar o aprendizado ativo e participativo.

A diversidade de tecnologias disponíveis permite trabalhar diferentes linguagens e formas de expressão, desde conteúdos visuais e auditivos até atividades interativas que estimulam a motricidade e a percepção espacial. A utilização planejada favorece o desenvolvimento integral.

A formação continuada é essencial para que os professores se sintam seguros, competentes e criativos no uso das tecnologias digitais. Capacitação pedagógica e tecnológica garante que os recursos sejam integrados de maneira eficaz e responsável ao currículo da educação infantil.

A mediação docente, aliada a estratégias pedagógicas planejadas, transforma a tecnologia em ferramenta poderosa de aprendizagem. Quando integrada de forma ética, inclusiva e reflexiva, contribui para o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo a criatividade, o pensamento crítico e o protagonismo infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de tecnologias digitais na educação infantil representa uma oportunidade significativa para ampliar o potencial educativo das escolas, proporcionando experiências de aprendizagem diversificadas, lúdicas e inclusivas. No entanto, seu sucesso depende fundamentalmente da mediação docente, que transforma recursos tecnológicos em instrumentos pedagógicos eficazes.

A integração equilibrada entre atividades digitais e práticas presenciais é essencial para promover o desenvolvimento integral das crianças, contemplando aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motores. A tecnologia, quando bem mediada, complementa e enriquece a prática pedagógica sem substituir o diálogo, a interação humana e o cuidado com os alunos.

A formação contínua dos professores surge como elemento central, capacitando-os a planejar, aplicar e avaliar atividades digitais de forma crítica, ética e reflexiva. A alfabetização digital, aliada à compreensão pedagógica das tecnologias, fortalece a autonomia docente e amplia as possibilidades de aprendizagem.

A colaboração entre escola e família é outro aspecto decisivo, garantindo que a utilização das tecnologias digitais seja consistente, segura e ética, tanto no ambiente escolar quanto no doméstico. Orientações claras sobre tempo de tela, escolha de aplicativos e acompanhamento da aprendizagem reforçam o papel educativo da tecnologia.

Além disso, a tecnologia pode se tornar um instrumento de inclusão e equidade, permitindo que crianças com diferentes habilidades e necessidades participem plenamente das atividades educativas.

A personalização do ensino, o estímulo à criatividade e a valorização do protagonismo infantil são resultados possíveis quando a tecnologia é integrada de maneira planejada.

Os desafios e possibilidades do uso de tecnologias digitais na educação infantil evidenciam que a mediação docente, a ética digital, o planejamento pedagógico e a formação continuada são fatores imprescindíveis para garantir que a tecnologia contribua de forma significativa para o desenvolvimento integral, respeitando a infância, a criatividade e a singularidade de cada criança.

REFERÊNCIAS

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

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2019.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. São Paulo: Penso, 2018.

MORAN, José. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2021.

PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da aprendizagem**. Salvador: EDUFBA, 2020.

O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAY AS A TOOL FOR INTEGRAL DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



ELIZETE DA SILVA SOUZA NASCIMENTO

Graduação em LICENCIATURA EM PEDAGOGIA pela Faculdade UNIFAEL (ano de conclusão 2022); Professora de Educação Infantil Ensino Fundamental I – na EMEI FÚLVIA ROSEMBERG PROF

RESUMO

O brincar como uma ferramenta pedagógica fundamental para o processo de aprendizagem na infância, reconhecendo-o como elemento estruturante do desenvolvimento integral da criança. A partir da ludicidade, a criança amplia o raciocínio lógico, desenvolve a coordenação motora ampla e fina, fortalece a lateralidade e constrói progressivamente sua autonomia.

Palavras-Chave: Brincar; Ludicidade; Infantil; Educação; Aprendizado.

ABSTRACT

Play as a fundamental pedagogical tool for the learning process in childhood, recognizing it as a structuring element of the child's integral development. Through play, the child expands logical reasoning, develops gross and fine motor coordination, strengthens laterality, and progressively builds their autonomy.

Keywords: Play; Playfulness; Childhood; Education; Learning.

INTRODUÇÃO

A ausência de atividades lúdicas estruturadas no currículo da Educação Infantil pode comprometer significativamente o desenvolvimento global e a saúde emocional das crianças na primeira infância. O brincar constitui-se como uma linguagem própria da infância e como um meio essencial de interação com o mundo, possibilitando a construção de conhecimentos, a expressão de sentimentos e o fortalecimento das relações sociais. Quando essa dimensão é negligenciada, o processo educativo tende a desconsiderar as necessidades do desenvolvimento infantil, priorizando práticas conteudistas que não dialogam com a forma como a criança aprende.

Historicamente, o brincar tem sido tratado como uma atividade secundária, especialmente diante da valorização da alfabetização precoce. No entanto, estudiosos como Piaget (1971) destacam que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois permite à criança assimilar a realidade e reorganizar suas estruturas mentais. Da mesma forma, Vygotsky (1991) afirma que o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança avança em suas capacidades por meio da interação social e da imaginação. Wallon (2007), por sua vez, ressalta a importância do aspecto afetivo no desenvolvimento infantil, evidenciando que o lúdico contribui para o equilíbrio emocional e para a formação da personalidade.

Nesse sentido, este estudo justifica-se pela necessidade de reafirmar o brincar como um direito fundamental da criança e como um recurso pedagógico indispensável para a promoção da aprendizagem significativa e do bem-estar infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, ao lado das interações, destacando que é por meio dessas experiências que a criança constrói sua identidade, autonomia e competências socioemocionais (BRASIL, 2017).

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a importância dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se identificar os benefícios da ludicidade nos aspectos motor, cognitivo e social; discutir a relação entre o brincar e a felicidade no ambiente escolar, compreendendo seu papel na motivação, no engajamento e na saúde emocional das crianças; e investigar as consequências do isolamento lúdico provocado pelo uso excessivo de tecnologias, que pode limitar as interações sociais, a criatividade e a vivência coletiva tão necessárias na primeira infância.

Dessa forma, torna-se imprescindível que a Educação Infantil ressignifique o lúdico como prática pedagógica intencional, reconhecendo que garantir experiências de brincar de qualidade é um compromisso ético, social e educacional. Negligenciar esse direito significa comprometer o desenvolvimento integral da criança e o papel humanizador da educação desde os seus primeiros anos de vida.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO À FORMAÇÃO SOCIAL FOCO: IMPORTÂNCIA GERAL, BENEFÍCIOS BIOPSICOSOCIAIS E O PAPEL DA ALEGRIA NO APRENDIZADO.

Brincar não se limita a um simples passatempo ou a uma atividade secundária no cotidiano infantil; trata-se de uma necessidade fundamental para o desenvolvimento humano, tão essencial quanto a saúde, a educação e o afeto. Historicamente, a concepção de infância transformou-se, mas o brincar manteve-se como a constante antropológica que define esse período da vida. Ao longo da história da humanidade, o brincar consolidou-se como a principal forma de expressão da infância, constituindo-se como um meio privilegiado pelo qual a criança organiza seu pensamento, elabora emoções, experimenta situações do cotidiano e constrói significados sobre o mundo que a cerca.

Diferente da lógica produtivista do mundo adulto, onde a ação visa um fim específico, no brincar o processo é mais importante que o produto. A criança não brinca apenas para aprender; ela aprende porque brinca. Na brincadeira, a criança manifesta desejos, medos, conflitos, expectativas e modos próprios de compreender a realidade, revelando aspectos profundos de sua subjetividade e de seu processo de constituição como sujeito social e cultural. O brincar possibilita a exploração ativa do corpo, dos objetos e do ambiente, favorecendo a experimentação, a descoberta e a construção de conhecimentos de forma significativa e prazerosa.

Para compreender a profundidade do ato de brincar, é imperativo revisitar as bases teóricas que sustentam a pedagogia moderna. Para Jean Piaget, o jogo é essencialmente assimilação; é o momento em que a criança molda a realidade ao seu eu, sem a coação das regras externas imediatas, permitindo a consolidação de esquemas mentais recém-adquiridos. Já para Lev Vygotsky, o brincar cria uma "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZPD). No faz de conta, a criança sempre se comporta além do seu comportamento habitual, "como se fosse maior do que é na realidade".

O estudo evidencia que o brincar constitui a linguagem natural da criança, sendo o principal meio pelo qual ela se comunica, expressa sentimentos, organiza pensamentos e atribui sentido às experiências vividas. Donald Winnicott, psicanalista renomado, adiciona uma camada vital a essa compreensão ao situar o brincar no "espaço transicional" — uma área intermediária entre a realidade interna (subjetiva) e a realidade externa (objetiva). É nesse espaço que a criatividade humana se origina. Por meio das atividades lúdicas, a criança vivencia situações simbólicas, enfrenta desafios, elabora conflitos internos e sociais e aprende a lidar com regras, limites e relações interpessoais.

Dessa forma, o brincar ultrapassa a dimensão recreativa, configurando-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, interação e desenvolvimento socioemocional. O brincar simbólico, por exemplo, é um precursor necessário para o pensamento abstrato. Antes de a criança conseguir operar com conceitos matemáticos ou linguísticos abstratos, ela precisa ter a experiência de usar um objeto para representar outro (uma caixa que vira um carro). Essa capacidade de representação é a base de toda a inteligência superior.

Neurociência e Aprendizagem: O Cérebro que Brinca

A ciência contemporânea oferece novas lentes para validar o que os pedagogos defendem há décadas. Estudos recentes em neurociência corroboram a visão pedagógica, demonstrando que o ato de brincar ativa múltiplas áreas cerebrais simultaneamente. O brincar engaja o sistema límbico (responsável pelas emoções) e o córtex pré-frontal (responsável pelo planejamento e tomada de decisão).

Quando a criança brinca, seu cérebro libera neurotransmissores como a dopamina (ligada à motivação e recompensa) e a ocitocina (ligada ao vínculo social), criando um estado químico ideal para a plasticidade neural. Isso fortalece sinapses e é essencial para a consolidação da memória e das chamadas Funções Executivas. Essas funções incluem a memória de trabalho, a flexibilidade cognitiva e o controle inibitório.

Por exemplo, em uma brincadeira de "estátua" ou em um jogo de regras, a criança precisa exercer um controle inibitório imenso para não se mover ou para esperar a sua vez. Esse exercício é um "treino" direto para a autorregulação, habilidade preditiva de sucesso acadêmico e social muito mais forte do que o QI isolado.

Apesar de sua relevância amplamente reconhecida por estudiosos da educação, da psicologia do desenvolvimento e das ciências humanas, ainda é recorrente a desvalorização do brincar no contexto escolar. Em muitas instituições educativas, especialmente na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o lúdico é frequentemente associado à inconsequência, à perda de tempo ou à improdutividade. É comum observar a "escolarização precoce", onde o tempo de brincar é substituído por tarefas repetitivas em papel, sob a falsa premissa de que isso acelera a aprendizagem. Nesses cenários, o brincar é relegado a momentos residuais da rotina (como o recreio ou o horário de saída), desvinculados de intencionalidade pedagógica.

Diante desse cenário, torna-se urgente resgatar e reafirmar o valor do brincar no cotidiano educativo. Isso exige uma mudança radical na postura do educador: ele deixa de ser um mero vigilante das brincadeiras ou um aplicador de atividades prontas para se tornar um observador atento, um documentador e um mediador intencional.

As práticas lúdicas, quando planejadas e mediadas, contribuem significativamente para a formação de indivíduos criativos. O professor deve organizar espaços, tempos e materiais que convidem à exploração. A intencionalidade pedagógica se manifesta não no controle da brincadeira, mas na oferta de contextos. Por exemplo, ao introduzir "peças soltas" (materiais não estruturados como tecidos, tocos de madeira, sementes, caixas) em vez de brinquedos prontos, o educador amplia as possibilidades criativas, pois um carrinho é sempre um carrinho, mas um pedaço de madeira pode ser um telefone, um barco, uma ponte ou um alimento.

Tipologias do Brincar e o Desenvolvimento Integral

Para instrumentalizar o brincar na escola, é preciso compreender suas diferentes manifestações ao longo do desenvolvimento infantil, garantindo que todas sejam contempladas no currículo:

Brincar Heurístico: Comum nos primeiros anos (berçário), envolve a exploração sensorial das propriedades dos objetos. A criança descobre texturas, pesos, volumes e sons.

Brincar Simbólico (Faz de Conta): A criança assume papéis. É aqui que ela elabora a compreensão das estruturas sociais.

Brincar de Construção: Onde a criança manipula o mundo físico para criar estruturas, desenvolvendo noções de física, equilíbrio e planejamento.

Jogos de Regras: Fundamentais a partir dos 4 ou 5 anos e essenciais no ensino fundamental. Eles introduzem a criança na lógica do contrato social: a regra é arbitrária, mas precisa ser cumprida para que o jogo exista.

O brincar configura-se como a linguagem natural da criança e sua forma primordial de comunicação, interação e aprendizagem. Independentemente do contexto social, cultural ou das condições materiais, as crianças brincam espontaneamente. Por meio do brincar, a criança se apropria do mundo, constrói conhecimentos, estabelece relações sociais, experimenta regras, negocia significados e desenvolve habilidades essenciais para a vida em sociedade.

Fundamentado em autores como Huizinga (que define o Homo Ludens), Kishimoto, Fortuna e Wallon, este estudo defende que as brincadeiras e os jogos ultrapassam a função recreativa, configurando-se como práticas pedagógicas indispensáveis. O jogo, enquanto manifestação cultural, permite à criança apropriar-se de valores, normas, regras, saberes e práticas socialmente construídas.

Além disso, o brincar é um poderoso instrumento de inclusão escolar. Em um ambiente lúdico, as hierarquias tradicionais de desempenho acadêmico são subvertidas. Uma criança com dificuldades na alfabetização formal pode ser uma líder estratégica num jogo de equipe ou demonstrar exímia criatividade no faz de conta. As diferenças se diluem na cooperação do jogo, permitindo que crianças com diferentes habilidades (incluindo crianças atípicas ou com deficiência) interajam em pé de igualdade, fortalecendo o respeito à diversidade e a empatia.

Os jogos e as brincadeiras atuam como importantes mediadores da aprendizagem infantil, favorecendo a participação ativa da criança no processo educativo. Ao brincar, a criança interage com seus pares e com os adultos, amplia seu repertório cultural, desenvolve a capacidade simbólica e a imaginação, além de experimentar situações que favorecem a resolução de problemas e a tomada de decisões.

A aprendizagem mediada pelo lúdico ocorre de maneira prazerosa e significativa, promovendo maior envolvimento, curiosidade, motivação e equilíbrio emocional. Em contraposição à visão de que o brincar seria improdutivo, diversas pesquisas evidenciam que a brincadeira é fundamental para a organização do pensamento infantil e para a elaboração dos afetos.

Nas situações de faz de conta, a criança recria experiências vividas, experimenta papéis sociais (ser mãe, médico, professor, herói, vilão), expressa sentimentos reprimidos e resolve conflitos simbólicos. O brincar atua como uma válvula terapêutica natural. Uma criança que passou por uma situação médica traumática, por exemplo, pode brincar repetidamente de "médico e paciente", assumindo o papel do médico para retomar o controle da situação que passivamente sofreu. Essas experiências favorecem o desenvolvimento da empatia, da autorregulação emocional, da cooperação e da resiliência, preparando o sujeito para lidar com as frustrações inerentes à vida adulta.

Desafios Contemporâneos: O "Emparedamento" e a Tecnologia

No contexto contemporâneo, a infância enfrenta novos e complexos desafios. O avanço das tecnologias digitais, o uso excessivo de telas desde a primeira infância e a redução drástica dos espaços de convivência coletiva e segura nas cidades geraram o fenômeno do "emparedamento da infância". As

crianças estão cada vez mais dentro de casa, de apartamentos e de escolas, com corpos contidos e sentidos limitados à visão e audição das telas.

O brincar compartilhado e o contato com a natureza tornam-se, portanto, atos de resistência e saúde pública. Segundo Richard Louv, em seus estudos sobre o "Transtorno do Déficit de Natureza", alerta para os impactos físicos e mentais do afastamento do mundo natural. A escola precisa oferecer contrapontos: o brincar ao ar livre, o subir em árvores, o contato com elementos naturais (terra, água, areia) e o resgate de brincadeiras tradicionais que envolvem movimento corporal amplo.

O convívio, o "estar junto" e a participação em brincadeiras coletivas promovem interações sociais significativas, fortalecem vínculos afetivos e contribuem para o desenvolvimento emocional e relacional das crianças. Quando mediadas de forma adequada, essas experiências previnem possíveis prejuízos ao desenvolvimento social e emocional, combatendo o isolamento, a obesidade infantil e promovendo a saúde mental desde a infância.

Continuidade no Ensino Fundamental: O Brincar não cessa aos 6 anos

Um ponto crítico na educação brasileira é a ruptura pedagógica que ocorre na transição para o Ensino Fundamental. Há uma crença equivocada de que, ao entrar no 1º ano, a criança deve "parar de brincar para começar a estudar". Essa dicotomia é prejudicial. A alfabetização e o letramento são processos simbólicos complexos que se beneficiam imensamente da ludicidade. Jogos de consciência fonológica, brincadeiras com rimas, e o uso de jogos de tabuleiro para o ensino da matemática não são "recompensas" para depois da tarefa; são as metodologias mais eficazes para essa faixa etária. Manter a ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental é garantir que o desejo de aprender permaneça vivo.

A brincadeira oferece à criança oportunidades ricas de exploração do mundo e de construção de habilidades essenciais para sua formação integral. Por meio das atividades lúdicas, são estimulados o raciocínio lógico, a atenção, a memória e a concentração; fortalecidas a coordenação motora ampla e fina, o equilíbrio e a lateralidade; e ampliadas as competências sociais, como a autoconfiança e a autonomia.

Adotar o brincar como eixo estruturante do currículo implica reconhecer a criança como protagonista de suas experiências e aprendizagens, respeitando seus tempos, interesses e necessidades. Não se trata apenas de "deixar brincar", mas de planejar ambientes desafiadores, observar as interações e intervir para expandir o conhecimento.

Garantir vivências lúdicas de qualidade constitui um compromisso ético, social, político e pedagógico das instituições e dos educadores. O direito ao brincar está assegurado na Constituição, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define o "Brincar" como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Conclui-se que, ao valorizar o brincar como eixo central da Educação — da creche ao ensino fundamental —, a escola assegura experiências educativas mais humanizadas. Quando esse direito não é assegurado, compromete-se não apenas o desenvolvimento infantil, mas também a função social da educação. Uma educação que nega o brincar forma corpos dóceis e mentes repetidoras; uma educação

que abraça o brincar forma sujeitos autônomos, reflexivos, resilientes e capazes de reinventar o mundo através da imaginação criadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar de alta qualidade constitui um elemento singular e indispensável para a formação integral das crianças, contribuindo de maneira articulada para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional, motor e cultural. Superar a concepção reducionista de que o brincar representa um “mal necessário” ou um momento de mera descontração é um desafio urgente para os profissionais da educação. É fundamental que o lúdico seja reconhecido e incorporado como eixo central da proposta curricular da Educação Infantil, orientando práticas pedagógicas intencionais, planejadas e coerentes com as necessidades e os direitos das crianças.

A ludicidade possibilita à criança analisar, interpretar e transformar a realidade por meio da experimentação, da imaginação e da descoberta. Ao brincar, a criança constrói conhecimentos, elabora sentimentos, desenvolve a autonomia e estabelece relações significativas com o mundo e com os outros. Nesse sentido, o brincar não se configura como uma atividade espontânea desvinculada do processo educativo, mas como uma poderosa estratégia pedagógica capaz de promover aprendizagens profundas, significativas e contextualizadas.

Compreender que o brincar é “coisa séria” implica reconhecer sua relevância enquanto necessidade fundamental da infância, equiparável a aspectos essenciais como a saúde, a alimentação e a educação. A ludicidade, quando integrada de forma consciente e sistemática à prática pedagógica, constitui-se como um recurso didático indispensável para a formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e emocionalmente equilibrados. Além disso, o brincar favorece a construção de valores, o respeito às diferenças, a cooperação e a participação ativa da criança em seu próprio processo de aprendizagem.

Dessa forma, conclui-se que o brincar deve ser compreendido como eixo estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil, orientando a organização do tempo, do espaço, dos materiais e das intervenções docentes. Valorizar o brincar significa assegurar o direito da criança a experiências lúdicas ricas, desafiadoras e culturalmente significativas, que contribuam efetivamente para seu desenvolvimento integral. Ao assumir o brincar como princípio educativo, a escola reafirma seu compromisso ético e social com uma educação humanizadora, que respeita a infância e promove aprendizagens capazes de impactar positivamente toda a trajetória de vida das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar, viver e aprender: educação e ludicidade. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, Maria Luisa M.; DOSSENBACH, Mary (Orgs.). A escola e suas didáticas. Porto Alegre: Mediação, 2000.

- HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 1996. (Referência central no Brasil sobre a história e uso educativo dos brinquedos).
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000. (Obra clássica que define o jogo como anterior à cultura).
- GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995. (Explica a relação entre afeto, motricidade e inteligência citada no texto).
- WINNICOTT, Donald W. O Brincar e a Realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Fonte do conceito de "espaço transicional" e criatividade).
- LOUV, Richard. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. (Documento que define o "Brincar" como um dos seis direitos de aprendizagem na Educação Infantil).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Brasília: MEC/SEF, 1998. (Volume 1: Introdução; Volume 2: Formação Pessoal e Social).
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília: Planalto, 1990.
- DIAMOND, Adele; LEE, Kathleen. Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. Science, v. 333, n. 6045, p. 959-964, 2011. (Base científica para a relação entre brincar e funções executivas).
- GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006. (Base para o conceito de "Brincar Heurístico" e cesto dos tesouros citados na expansão).

TECNOLOGIA E SIGNIFICADO: COMO O USO CONSCIENTE DAS MÍDIAS DIGITAIS PODE FAVORECER O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM



TECHNOLOGY AND MEANING: HOW THE CONSCIOUS USE OF DIGITAL MEDIA CAN FAVOR THE TEACHING-LEARNING PROCESS

ERIKA PEREIRA COSTA TEIXEIRA

Graduação em Letras pela Universidade Anhembi Morumbi (2005); Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Facuminas (2022); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Portuguesa – na EMEF Perimetral.

RESUMO

O uso pedagógico das tecnologias digitais é um dos maiores desafios e oportunidades da educação contemporânea. Este artigo discute de que forma o emprego consciente e intencional das mídias pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem, promovendo autonomia, criatividade e diálogo entre professores e estudantes. Amparado em autores como Paulo Freire, José Moran, Manuel Castells, Pierre Lévy e Seymour Papert, o texto defende que a tecnologia, quando orientada por propósito pedagógico e mediação humana, amplia horizontes de aprendizagem e democratiza o acesso ao conhecimento. Ao mesmo tempo, alerta para os riscos do uso instrumental e acrítico, que reforça desigualdades e esvazia o sentido educativo. Conclui-se que a integração tecnológica deve ser guiada por ética, reflexão e humanização.

Palavras-chave: tecnologia; ensino-aprendizagem; mediação; educação digital; inovação pedagógica.

ABSTRACT

The pedagogical use of digital technologies is one of the greatest challenges and opportunities in contemporary education. This article discusses how the conscious and intentional use of media can favor the teaching-learning process, promoting autonomy, creativity, and dialogue between teachers and students. Based on authors such as Paulo Freire, José Moran, Manuel Castells, Pierre Lévy, and

Seymour Papert, the text argues that technology, when guided by pedagogical purpose and human mediation, broadens learning horizons and democratizes access to knowledge. At the same time, it warns of the risks of instrumental and uncritical use, which reinforces inequalities and empties educational meaning. It concludes that technological integration should be guided by ethics, reflection, and humanization.

Keywords: technology; teaching-learning; mediation; digital education; pedagogical innovation.

INTRODUÇÃO

A escola do século XXI vive entre dois mundos: o analógico da tradição escolar e o digital da cultura contemporânea. Tablets, celulares, plataformas virtuais e redes sociais transformaram a forma de produzir e compartilhar conhecimento. Nesse cenário, surge uma pergunta central: **como a tecnologia pode realmente favorecer o processo de ensino-aprendizagem, sem reduzir a educação a um mero consumo de informação?**

De acordo com Castells (2003), vivemos na sociedade em rede, em que a informação circula com velocidade e amplitude inéditas. A educação não pode ignorar essa nova ecologia comunicacional, mas precisa traduzi-la pedagogicamente. Para isso, é necessário compreender que a tecnologia, por si só, não educa; quem educa é o professor que a media.

Objetivo geral: analisar como o uso consciente da tecnologia pode contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem.

Objetivos específicos:

- a) discutir a relação entre inovação tecnológica e práticas pedagógicas;
- b) identificar potencialidades e riscos do uso de mídias digitais na educação;
- c) apresentar caminhos para uma integração ética e significativa das tecnologias.

Justificativa: compreender a relação entre tecnologia e educação é essencial para pensar uma escola que dialogue com o presente sem abrir mão de sua função formadora e humanizadora.

Problema: de que forma a tecnologia, quando bem utilizada, pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem e fortalecer o papel social da escola?

A EDUCAÇÃO E A ERA DIGITAL

A revolução digital modificou o modo de aprender. Pierre Lévy (1999) afirma que a inteligência coletiva é a marca do nosso tempo: o saber não está mais concentrado, mas distribuído em redes de colaboração. Essa mudança exige que o professor se torne mediador de experiências e que o aluno assuma papel ativo na construção do conhecimento.

Contudo, como alerta Bauman (2007), a liquidez das relações e a instantaneidade das comunicações geram superficialidade. A escola precisa agir como contrapeso, promovendo aprendizagem significativa

e crítica. Integrar tecnologia à educação é, portanto, mais que modernizar métodos; é redefinir o sentido de aprender em um mundo conectado.

A TECNOLOGIA COMO LINGUAGEM PEDAGÓGICA

A tecnologia, quando incorporada ao currículo, torna-se uma nova linguagem de expressão. Papert (1994), criador do termo *construcionismo*, defende que o computador deve ser ferramenta para pensar, e não apenas para calcular. Ao programar, criar ou explorar recursos digitais, o aluno aprende fazendo, desenvolvendo raciocínio lógico e autonomia.

José Moran (2015) reforça que o desafio está em equilibrar inovação e propósito. As mídias digitais devem servir à aprendizagem ativa, estimulando autoria e cooperação. Projetos interdisciplinares que utilizam vídeos, podcasts ou ambientes virtuais de aprendizagem ampliam repertórios e aproximam a escola da cultura digital dos estudantes.

INTERAÇÃO, CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Para Vygotsky (1984), o aprendizado é um processo social: o conhecimento se constrói na interação. As tecnologias, ao possibilitar comunicação síncrona e assíncrona, ampliam essas interações. Ferramentas colaborativas, como fóruns, murais virtuais e wikis, permitem que o estudante dialogue com colegas e professores de modo criativo.

Além disso, o uso de recursos audiovisuais favorece alunos com diferentes estilos de aprendizagem, estimulando o pensamento crítico e a produção multimodal. Moran (2015) observa que a tecnologia estimula a curiosidade e o protagonismo discente, tornando o estudante coautor de sua aprendizagem. Assim, a escola deixa de ser espaço de transmissão e passa a ser **espaço de criação**.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

Nenhuma tecnologia substitui o olhar e a escuta do professor. Freire (1996) lembra que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Essa premissa continua válida na era digital. Cabe ao docente orientar o uso das ferramentas, selecionar conteúdos, problematizar fontes e criar situações de aprendizagem que estimulem a reflexão crítica.

Tardif (2002) define o saber docente como um saber plural, composto por conhecimentos teóricos, experienciais e éticos. A integração das tecnologias requer formação continuada, tempo para experimentação e apoio institucional. O professor precisa sentir-se autor e não mero executor de políticas tecnológicas.

DESIGUALDADES DIGITAIS E O DIREITO À CONECTIVIDADE

A pandemia de 2020 expôs o abismo digital entre estudantes. Dados do IBGE (2021) mostraram que milhões de crianças e jovens brasileiros não tinham acesso regular à internet ou a dispositivos adequados para o ensino remoto. Castells (2003) denomina essa exclusão de “fractura informacional”.

Portanto, falar em tecnologia na educação é também falar em **justiça social**. A inclusão digital é parte do direito à educação. Políticas públicas devem garantir conectividade, formação e infraestrutura, para que a tecnologia seja ferramenta de democratização e não de exclusão.

A EDUCAÇÃO HÍBRIDA E OS NOVOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

A chamada educação híbrida, que combina momentos presenciais e virtuais, tornou-se um dos legados mais importantes do século XXI. Moran (2015) e Bacich (2018) apontam que o modelo híbrido favorece personalização e flexibilidade, respeitando ritmos de aprendizagem.

Ambientes virtuais de aprendizagem permitem acompanhamento individualizado e feedback imediato. Porém, a tecnologia só se torna pedagógica quando há **projeto**. Sem mediação, as plataformas correm o risco de transformar-se em instrumentos de controle e não de liberdade.

ÉTICA, PRESENÇA E HUMANIZAÇÃO NA ERA TECNOLÓGICA

A ética do cuidado, defendida por Freire (1996), deve orientar o uso das tecnologias. O ambiente digital não é neutro: reproduz valores, interesses e ideologias. Ensinar ética digital significa formar sujeitos críticos, capazes de discernir entre informação e manipulação.

Além disso, é preciso recuperar a noção de **presença**. A comunicação mediada por telas não pode eliminar o encontro humano. Turkle (2017) fala da “solidão conectada”: estamos sempre online, mas cada vez menos disponíveis emocionalmente. A escola deve equilibrar conexão e afeto, mostrando que aprender envolve emoção, corporeidade e empatia.

CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIGITAL CONSCIENTE

Para que a tecnologia favoreça o ensino-aprendizagem, é necessário integrá-la de forma consciente e planejada. Algumas diretrizes se mostram fundamentais:

1. **Intencionalidade pedagógica:** usar tecnologias apenas quando elas ampliam a aprendizagem.
2. **Formação docente contínua:** preparar o professor para escolher e avaliar recursos digitais.
3. **Protagonismo discente:** envolver o estudante em atividades de criação, e não de mera recepção.
4. **Interdisciplinaridade:** conectar saberes e contextos reais.

5. **Avaliação formativa:** usar dados digitais para acompanhar o processo, não apenas medir resultados.

Esses princípios permitem construir uma cultura escolar em que o digital seja aliado do humano, e não seu substituto.

A TECNOLOGIA E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A escola contemporânea não é apenas espaço de transmissão de conteúdo, mas de formação integral. A integração tecnológica, quando bem conduzida, contribui também para o desenvolvimento de **competências socioemocionais**, como colaboração, empatia, resiliência e autogestão.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o uso das tecnologias deve estar associado à aprendizagem de habilidades comunicativas e à construção de relações éticas. Ferramentas digitais podem ampliar a expressão e o trabalho coletivo, desde que mediadas por objetivos claros.

Em projetos de aprendizagem colaborativa, plataformas de escrita compartilhada, fóruns e simulações digitais permitem o diálogo e a resolução conjunta de problemas. Essas práticas fortalecem a empatia e o respeito, valores essenciais em tempos de polarização e distanciamento social. Como destaca Freire (1996), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão”. A tecnologia pode ser o meio que facilita essa comunhão quando usada com propósito humanizador.

O ENSINO DE LINGUAGENS DIGITAIS E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

Viver na era digital exige novos letramentos. Buckingham (2007) propõe o conceito de **educação para a mídia**, que não se restringe ao uso técnico das ferramentas, mas envolve leitura crítica das mensagens, análise das intenções e compreensão das lógicas algorítmicas que moldam as redes sociais.

Formar cidadãos críticos implica ensinar a reconhecer manipulações, desinformações e discursos de ódio que circulam online. Assim, integrar a tecnologia à escola é também preparar os alunos para a **cidadania digital** — o exercício responsável, ético e consciente da participação nas redes.

Projetos interdisciplinares que analisam fake news, publicidade, memes e discursos midiáticos ajudam a desenvolver consciência política e ética. Como afirma Bauman (2007), a educação deve capacitar o sujeito a “pensar devagar em tempos de pressa”. Ao educar para a mídia, a escola ensina a desacelerar o olhar e a compreender o mundo antes de reagir a ele.

TECNOLOGIA, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL

Outro aspecto essencial é o papel da tecnologia na **inclusão de estudantes com deficiência** ou dificuldades de aprendizagem. Recursos como leitores de tela, softwares de voz, legendas automáticas, tradutores e aplicativos de acessibilidade têm possibilitado uma escola mais inclusiva.

Segundo o MEC (2022), mais de 80% dos alunos com deficiência utilizam algum tipo de tecnologia assistiva em suas rotinas escolares. Essas ferramentas democratizam o acesso ao conhecimento e promovem equidade.

Paulo Freire (1996) ensina que a verdadeira inclusão se dá pelo reconhecimento do outro como sujeito. A tecnologia, nesse sentido, atua como ponte, não como barreira. Cabe à escola garantir que as inovações estejam a serviço da diversidade e não apenas da eficiência. O desafio é combinar **inovação tecnológica e sensibilidade humana** — dois pilares inseparáveis de uma educação emancipadora.

A CULTURA MAKER E A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

O movimento *maker*, inspirado pelo “faça você mesmo”, ganhou espaço nas escolas como proposta de aprendizagem prática e criativa. Laboratórios de robótica, impressão 3D e programação permitem que os estudantes transformem ideias em produtos tangíveis, desenvolvendo pensamento crítico e capacidade de resolver problemas complexos.

Papert (1994) já antecipava essa visão ao afirmar que o computador deveria ser usado como ferramenta de construção, e não de recepção. A pedagogia *maker* valoriza a experimentação, o erro e a autoria, princípios fundamentais para o desenvolvimento cognitivo.

A aprendizagem baseada em projetos integra a tecnologia de modo natural: os dispositivos tornam-se instrumentos de pesquisa, design e expressão. Moran (2015) destaca que “a tecnologia ganha sentido quando ajuda a resolver problemas reais e a transformar contextos”. Assim, a cultura *maker* devolve à escola o prazer de criar e aprender fazendo, conectando saber e experiência.

OS LIMITES DA TECNOLOGIA E O VALOR DO ENCONTRO HUMANO

Apesar de todos os benefícios, é importante reconhecer que a tecnologia não substitui o contato humano. A aprendizagem significativa requer vínculo, olhar e escuta — dimensões que nenhuma tela pode reproduzir integralmente. Turkle (2017) adverte que a hiperconectividade pode gerar solidão e desumanização se não for acompanhada por reflexão e presença.

A escola, portanto, precisa manter viva sua função essencial: ser espaço de convivência. A tecnologia deve servir ao encontro, e não substituí-lo. Usar recursos digitais para promover empatia, arte, expressão e colaboração é a melhor forma de garantir que a inovação caminhe junto com a sensibilidade.

Como escreve Freire (1996), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. Amar, no contexto digital, significa cuidar do humano em meio ao algoritmo, preservar o silêncio em meio ao ruído e construir pontes em tempos de dispersão.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E O FUTURO DA APRENDIZAGEM

A presença crescente da **inteligência artificial (IA)** no cotidiano educacional inaugura uma nova etapa do debate sobre tecnologia e ensino. Plataformas de personalização de conteúdo, assistentes virtuais, corretores automáticos e ferramentas de produção de texto têm se tornado parte das práticas pedagógicas e da vida dos estudantes. Esse avanço, embora traga inúmeras possibilidades, exige reflexão crítica sobre seus impactos éticos e cognitivos.

Segundo Castells (2020), vivemos uma “revolução das redes inteligentes”, na qual o conhecimento deixa de ser apenas produzido por humanos e passa a ser também mediado por algoritmos. Na educação, isso significa que o processo de ensinar e aprender não é mais linear: o estudante interage com sistemas que aprendem com ele. Essa simbiose pode ampliar o acesso à informação, mas também levanta questões sobre autoria, privacidade e dependência tecnológica.

José Moran (2021) argumenta que a IA pode auxiliar professores na personalização do ensino, oferecendo dados sobre o desempenho dos alunos e sugerindo estratégias diferenciadas. Contudo, ele ressalta que “nenhum algoritmo substitui o vínculo humano que dá sentido à aprendizagem”. O papel do professor continua insubstituível, pois é ele quem interpreta, orienta e contextualiza os resultados apresentados pela máquina.

Do ponto de vista ético, a educação deve garantir que o uso da IA esteja alinhado aos princípios de equidade, transparência e inclusão. A UNESCO (2023) enfatiza que o desenvolvimento tecnológico precisa respeitar os direitos humanos e promover o bem comum. Isso significa preparar os estudantes para compreender como funcionam os algoritmos, questionar suas decisões e desenvolver pensamento crítico sobre os sistemas que moldam suas vidas.

Por outro lado, a IA pode ser uma aliada na democratização do acesso ao conhecimento, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Ferramentas de tradução automática, leitura em voz alta e tutoria inteligente permitem que estudantes com diferentes ritmos e condições aprendam com mais autonomia. O desafio é fazer com que a tecnologia amplie, e não substitua, as dimensões humanas da educação. Em síntese, a inteligência artificial representa uma nova fronteira pedagógica. Cabe à escola e aos educadores assumir a tarefa de **ensinar a pensar com e sobre as máquinas**, formando cidadãos conscientes, criativos e éticos em um mundo cada vez mais automatizado. A IA deve ser vista como ferramenta de potencialização, não de alienação — uma aliada no processo de construção de saberes, desde que guiada por valores humanos e compromisso social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia pode — e deve — favorecer o processo de ensino-aprendizagem quando orientada por propósito educativo e mediada pela presença humana. O desafio não é inserir telas, mas **dar sentido ao uso**. A inovação real está em combinar técnica e ética, velocidade e reflexão, conexão e afeto.

Como demonstram Freire (1996) e Moran (2015), o ato de educar é sempre dialógico: é encontro de sujeitos em busca de significado. As mídias digitais ampliam as vozes, mas cabe à escola garantir que elas se escutem. Integrar tecnologia à educação é, portanto, um ato político de esperança — a esperança de que aprender continue sendo um gesto profundamente humano.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: acesso à internet e à televisão*. Brasília: IBGE, 2021.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MORAN, José. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. São Paulo: Papirus, 2015.
- PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TURKLE, Sherry. *Alone Together: why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books, 2017.
- UNESCO. *Relatório Global sobre Educação e Tecnologia*. Paris: UNESCO, 2023.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN SPECIAL EDUCATION



EVANDRO OLIMPIO DOS ANJOS

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (2022); Professor de Ensino Fundamental I e Educação Infantil na EMEI Jose de Alencar e no CEI CEU Quinta do Sol.

RESUMO

Este artigo analisa os desafios e perspectivas da Educação Especial na primeira infância, com foco nas práticas pedagógicas desenvolvidas em Centros de Educação Infantil (CEIs). A pesquisa discute o papel da escola como espaço de acolhimento, desenvolvimento e inclusão, destacando as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação no atendimento a crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A partir de uma abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada em autores como Mantoan (2015), Carvalho (2017) e Vygotsky (2001), busca-se compreender as tensões existentes entre as políticas públicas de inclusão e as práticas pedagógicas cotidianas. Identifica-se que a falta de formação continuada específica, a carência de recursos materiais e humanos e a ausência de apoio técnico especializado comprometem a efetivação de uma educação inclusiva plena. Contudo, o estudo também evidencia experiências exitosas que revelam o potencial da primeira infância para a construção de valores como empatia, respeito e convivência na diversidade. Conclui-se que a efetividade da inclusão na Educação Infantil depende da articulação entre políticas públicas, formação docente, gestão escolar e participação da família, configurando-se como um processo coletivo e contínuo de transformação social e pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Educação Infantil; Inclusão; Prática Docente; Centros de Educação Infantil.

ABSTRACT

This article analyzes the challenges and perspectives of Special Education in early childhood, focusing on the pedagogical practices developed in Early Childhood Education Centers (ECECs). The research discusses the role of the school as a space for welcoming, development, and inclusion, highlighting the difficulties faced by education professionals in serving children with disabilities, global developmental disorders, and high abilities/giftedness. Using a qualitative and exploratory approach, based on authors such as Mantoan (2015), Carvalho (2017), and Vygotsky (2001), it seeks to understand the tensions between public inclusion policies and everyday pedagogical practices. It identifies that the lack of specific continuing education, the scarcity of material and human resources, and the absence of specialized technical support compromise the effectiveness of a fully inclusive education. However, the study also highlights successful experiences that reveal the potential of early childhood for the construction of values such as empathy, respect, and coexistence in diversity. It is concluded that the effectiveness of inclusion in Early Childhood Education depends on the articulation between public policies, teacher training, school management, and family participation, configuring itself as a collective and continuous process of social and pedagogical transformation.

KEYWORDS: Special Education; Early Childhood Education; Inclusion; Teaching Practice; Early Childhood Education Centers.

INTRODUÇÃO

A escola inclusiva é, acima de tudo, um espaço de transformação social. Ao reconhecer e respeitar as diferenças, ela contribui para a formação de uma sociedade mais justa e solidária. Contudo, essa transformação requer o envolvimento de toda a comunidade escolar: gestores, professores, funcionários, famílias e órgãos públicos. Nos CEIs, a gestão pedagógica precisa garantir condições adequadas de trabalho, recursos humanos e apoio técnico, de modo que o professor não se sinta isolado diante das demandas da inclusão. Segundo Carvalho (2017), o sucesso da educação inclusiva depende da construção de uma cultura escolar que acolha a diversidade como valor e não como obstáculo. Essa cultura se constrói cotidianamente, a partir das relações, das práticas e das escolhas pedagógicas realizadas no ambiente educativo.

A família, por sua vez, desempenha papel imprescindível nesse processo. O vínculo entre escola e família deve ser pautado pelo diálogo, pela corresponsabilidade e pelo reconhecimento do potencial de cada criança. Muitas vezes, as famílias também enfrentam dificuldades para compreender as especificidades da deficiência e necessitam de apoio para lidar com as situações do cotidiano. A aproximação entre professores e familiares possibilita a troca de saberes e o fortalecimento das estratégias pedagógicas e afetivas que favorecem o desenvolvimento infantil. A inclusão, portanto, é uma

tarefa coletiva, que requer o envolvimento de diferentes sujeitos e instituições na construção de um projeto educativo comum.

Os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam com Educação Especial na Educação Infantil não se restringem à dimensão técnica ou metodológica, mas também envolvem aspectos emocionais e éticos. O professor precisa lidar com o sentimento de impotência diante das limitações do sistema, com a falta de apoio institucional e com a exigência constante de resultados. No entanto, é justamente nesse contexto que a prática pedagógica inclusiva revela seu caráter político e transformador. A cada gesto de escuta, acolhimento e valorização da diferença, reafirma-se o compromisso com uma educação humanizadora e democrática. Como destaca Freire (1996), educar é um ato de amor e coragem, um movimento permanente de luta contra qualquer forma de exclusão.

Uma luta só pode ser considerada social quando seus objetivos se deixam generalizar para além do horizonte de intenções individuais. O surgimento de movimentos sociais depende da existência de uma semântica coletiva que permita interpretar as experiências de desapontamento pessoal como algo afetando não só o eu individual, mas também um círculo de muitos outros sujeitos (HONNETH, 2003, p. 258).

A Educação Especial na primeira infância, portanto, ultrapassa o campo da técnica e se insere no campo da ética e da cidadania. Ela convida a escola a repensar suas estruturas, seus tempos e suas práticas, buscando caminhos que garantam a todos o direito de aprender e de participar plenamente da vida escolar. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva depende da disposição dos sujeitos em reinventar-se continuamente, acolhendo o novo e reconhecendo a diferença como potência.

Este artigo propõe-se, assim, a refletir sobre os desafios e perspectivas da Educação Especial na Educação Infantil, a partir da análise das práticas cotidianas nos Centros de Educação Infantil e das percepções dos profissionais envolvidos nesse processo. Busca-se compreender de que maneira as políticas públicas se concretizam no chão da escola, quais as principais barreiras enfrentadas e quais estratégias têm se mostrado eficazes na promoção da inclusão. O estudo pretende contribuir para o debate sobre a formação docente, a gestão escolar e a relação entre teoria e prática, ressaltando a importância de um olhar sensível, comprometido e transformador sobre a infância e a diversidade humana.

Em suma, discutir a Educação Especial na Educação Infantil é discutir o próprio sentido da educação. É reafirmar que toda criança tem direito ao brincar, à convivência, ao aprendizado e à felicidade. É compreender que a escola deve ser um espaço de oportunidades e não de exclusões. É reconhecer que a diferença não é um problema a ser corrigido, mas uma dimensão essencial da condição humana. Nessa perspectiva, os desafios da inclusão são também oportunidades de aprendizado coletivo, de revisão de paradigmas e de reconstrução de práticas pedagógicas mais humanas, justas e solidárias.

Assim, a construção de uma educação inclusiva na primeira infância constitui um compromisso ético, político e pedagógico com o futuro de nossas crianças e com a sociedade que desejamos construir.

A Educação Infantil representa o primeiro contato institucional da criança com o universo escolar e constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral do sujeito. Nesse contexto, os Centros de Educação Infantil (CEIs) assumem papel essencial não apenas na formação cognitiva, mas também emocional, social e simbólica das crianças. Quando se trata da Educação Especial na primeira infância, o desafio torna-se ainda mais complexo, pois envolve não somente o desenvolvimento pedagógico, mas também o acolhimento de singularidades, o respeito à diversidade e a efetivação de políticas públicas que garantam o direito à educação inclusiva desde os primeiros anos de vida. A escola, enquanto espaço de socialização e construção de sentidos, precisa se constituir como ambiente capaz de reconhecer, valorizar e promover a diferença como parte essencial da convivência humana.

Historicamente, a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil esteve atrelada a uma visão assistencialista, que frequentemente reduzia o papel da escola ao cuidado físico e à adaptação mínima do espaço, sem necessariamente considerar o desenvolvimento pedagógico e as potencialidades cognitivas desses sujeitos. Com o avanço das políticas públicas, sobretudo após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), novos paradigmas emergiram, propondo uma ruptura com o modelo segregador e apontando para práticas educativas que assegurem o acesso, a permanência e o aprendizado significativo de todos. No entanto, apesar dos avanços legais, a realidade cotidiana dos CEIs revela que os profissionais da educação ainda enfrentam inúmeros desafios para materializar os princípios da inclusão.

(...) trata-se do processo prático no qual experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro, de forma que elas podem influir, como motivos diretores da ação, na exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento. (HONNETH, 2003, p. 257)

Entre as principais dificuldades observadas, destacam-se a ausência de formação continuada voltada à inclusão, a escassez de recursos didáticos adaptados, a carência de apoio técnico especializado e a sobrecarga emocional e pedagógica dos professores. Conforme aponta Mantoan (2015), a efetivação da inclusão depende não apenas de políticas e leis, mas de uma mudança de mentalidade que ultrapasse a dimensão normativa e alcance o campo da prática educativa. Nessa perspectiva, incluir não significa apenas matricular a criança com deficiência na escola regular, mas desenvolver estratégias que favoreçam sua aprendizagem, interação e autonomia dentro de um ambiente que valorize as diferenças e promova a equidade. Assim, o grande desafio da Educação Especial na Educação Infantil está em transformar o discurso inclusivo em ação pedagógica efetiva.

A atuação docente na Educação Infantil exige sensibilidade, criatividade e compromisso ético. No contexto inclusivo, essa atuação torna-se ainda mais desafiadora, pois requer a compreensão das necessidades específicas de cada criança e a construção de práticas pedagógicas que contemplem diferentes formas de expressão, comunicação e interação. Vygotsky (2001) já afirmava que o desenvolvimento humano é um processo mediado socialmente, e que a aprendizagem ocorre por meio da interação com o outro e com o meio cultural. Essa perspectiva sociocultural permite compreender que a inclusão não se restringe à presença física da criança com deficiência no espaço escolar, mas à sua participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, cabe ao professor criar condições para que essa participação seja possível e significativa.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao longo das últimas décadas, o Brasil avançou significativamente no campo das políticas públicas voltadas à inclusão. Documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidaram o direito à educação em classes comuns para todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas. Contudo, a distância entre a legislação e a prática escolar ainda é considerável. Nos CEIs, a ausência de formação específica para professores da Educação Infantil sobre Educação Especial, a escassez de profissionais de apoio e a carência de recursos pedagógicos acessíveis configuram um cenário de desafios cotidianos. De acordo com Carvalho (2017), a inclusão não se efetiva por decreto, mas pela transformação das práticas, das mentalidades e das relações dentro da escola. É nesse ponto que o papel da gestão escolar se torna central: cabe à gestão articular as condições humanas, materiais e formativas para que a proposta inclusiva não se restrinja ao discurso, mas se concretize nas experiências das crianças e educadores.

O princípio da igualdade, instituído no *caput* do art. 5º da Constituição Federal, reduz-se à fórmula de que *todos são iguais perante a lei*. Também chamado de princípio da isonomia, ele tem significado histórico. Surgiu como reação e resposta aos excessos do regime absolutista. Foi introduzido no intuito de evitar o abuso e o arbítrio do poder. Expressa o conteúdo das modernas Declarações de Direitos do final do século XVIII⁶ e é o resultado da conquista de direitos iguais, inexistentes na sociedade feudal com estrutura social baseada em privilégios (PIOVESAN, PIOVESAN & SATO, 1998, p. 127).

Os docentes, por sua vez, são os protagonistas da prática inclusiva. São eles que, diariamente, constroem o ambiente de aprendizagem, adaptam materiais, elaboram estratégias e buscam compreender as necessidades de cada criança. Entretanto, como observa Mazzotta (2012), muitos professores ainda se sentem despreparados para trabalhar com alunos com deficiência, especialmente na Educação Infantil, onde as demandas de cuidado e interação são intensas. A falta de formação inicial e continuada que aborde a Educação Especial de maneira integrada à pedagogia da infância é um entrave recorrente. Vygotsky (2001), ao tratar da importância das interações sociais no desenvolvimento humano, destaca que o potencial de aprendizagem da criança se realiza na zona de desenvolvimento

proximal, ou seja, naquilo que ela pode aprender com o apoio de um outro mais experiente. Essa teoria reforça a necessidade de práticas pedagógicas mediadoras, nas quais o professor atue como facilitador, proporcionando experiências que ampliem as capacidades das crianças, inclusive daquelas com deficiência. Contudo, para que isso ocorra, é indispensável que o docente conte com suporte técnico, condições de trabalho adequadas e uma gestão que compreenda e valorize o caráter coletivo da inclusão.

A gestão escolar inclusiva é aquela que não apenas delega responsabilidades, mas que cria as condições para que os professores possam atuar com segurança e criatividade. Isso envolve garantir formação continuada em serviço, promover momentos de estudo e reflexão sobre a prática, incentivar a troca de experiências entre os educadores e viabilizar o acesso a recursos pedagógicos diversificados. Além disso, é papel da gestão estabelecer parcerias com instituições especializadas, universidades, ONGs e associações de apoio à pessoa com deficiência, ampliando o repertório de saberes e a rede de apoio da unidade. Como ressalta Beyer (2013), a inclusão requer uma escola em movimento, aberta à colaboração e à inovação. O gestor precisa ser, portanto, um articulador de saberes, um líder pedagógico que inspira sua equipe e constrói pontes entre o ideal e o real.

Além das famílias, as associações e instituições comunitárias em torno dos CEIs desempenham papel importante na efetivação da inclusão. Organizações como associações de pais e amigos de pessoas com deficiência, conselhos escolares, ONGs e coletivos culturais podem colaborar com ações formativas, projetos de sensibilização, campanhas e atividades lúdicas que contribuam para a construção de uma cultura de respeito e valorização da diferença. Essas parcerias ampliam o alcance da escola e favorecem uma educação que ultrapassa os muros institucionais, conectando o aprendizado à vida em comunidade. Sassaki (2010) enfatiza que a inclusão é um processo bidirecional, que depende tanto da adaptação da sociedade quanto do empoderamento das pessoas com deficiência. Assim, ao envolver a comunidade, a escola fortalece o tecido social e promove uma transformação que vai além do espaço escolar.

No cotidiano dos CEIs, a prática inclusiva se expressa nos pequenos gestos e nas interações diárias. Uma professora que adapta uma brincadeira para incluir uma criança com mobilidade reduzida, um auxiliar que auxilia na comunicação de um aluno não verbal, um gestor que reorganiza o horário de atendimento para garantir o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE): todos esses movimentos compõem o mosaico da inclusão real. São ações muitas vezes invisíveis, mas que carregam um valor imensurável para o desenvolvimento e a dignidade das crianças. Freire (1996) nos lembra que a educação é um ato de amor, de coragem e de compromisso com o outro. Nesse sentido, o educador que se dispõe a olhar para cada criança como um ser singular e potente está contribuindo para a construção de uma escola mais humana e justa.

Entretanto, a construção dessa escola inclusiva enfrenta entraves estruturais que não podem ser ignorados. A falta de recursos físicos acessíveis — como rampas, mobiliário adaptado e brinquedos

inclusivos —, a ausência de profissionais de apoio, como intérpretes de Libras e cuidadores, e a limitação orçamentária das unidades são obstáculos que impactam diretamente a qualidade do atendimento. Além disso, a burocracia para o encaminhamento e acompanhamento das crianças com deficiência, especialmente nos grandes centros urbanos, muitas vezes compromete o atendimento contínuo e eficaz. A gestão escolar, ao se deparar com essas dificuldades, precisa atuar com criatividade e resiliência, buscando soluções possíveis e cobrando das instâncias superiores o cumprimento das políticas públicas. A atuação articulada com as Diretorias Regionais de Educação e com as Secretarias Municipais é essencial para garantir que os direitos das crianças sejam efetivamente assegurados.

Segundo Ferreira Filho (1997, p. 274):

Como limitação ao legislador, proíbe-o de editar regras que estabeleçam privilégios, especialmente em razão da classe ou posição social, da raça, da religião, da fortuna ou do sexo do indivíduo. Inserido o princípio na Constituição a lei que o violar será inconstitucional. É também um princípio de interpretação. O juiz deverá dar sempre à lei o entendimento que não crie privilégios, de espécie alguma. E, como o juiz, assim deverá proceder todo aquele que tiver de aplicar uma lei.

A formação dos docentes e da equipe gestora é outro ponto crucial. Muitos profissionais chegam à Educação Infantil sem um preparo adequado para lidar com as demandas da inclusão. Os cursos de licenciatura, de modo geral, ainda tratam a Educação Especial como disciplina isolada, sem promover uma integração efetiva entre as áreas. É necessário repensar os currículos de formação inicial e ampliar as oportunidades de formação continuada, com foco na prática e na reflexão crítica. De acordo com Nóvoa (2009), a formação de professores deve ser entendida como um processo permanente, que se alimenta da experiência e do diálogo entre pares. A escola, nesse sentido, pode se constituir como espaço formador, em que o coletivo docente constrói saberes e ressignifica práticas a partir das vivências concretas.

O papel da gestão escolar na promoção dessa formação é fundamental. Cabe ao gestor identificar as necessidades da equipe, planejar ações formativas em parceria com a coordenação pedagógica e promover um ambiente institucional que valorize o aprendizado profissional. Mais do que cobrar resultados, o gestor deve apoiar, escutar e reconhecer o esforço de cada docente. A valorização profissional é elemento-chave para o engajamento e a permanência dos educadores nas práticas inclusivas. Quando o professor se sente apoiado e parte de um projeto coletivo, sua disposição para inovar e acolher aumenta significativamente.

A perspectiva inclusiva também desafia a escola a repensar suas formas de avaliação. Avaliar crianças pequenas, especialmente aquelas com deficiência, requer sensibilidade e compreensão sobre os diferentes ritmos e modos de aprendizagem. O foco deve ser o progresso individual e o envolvimento nas experiências, e não a comparação com padrões homogêneos de desenvolvimento. A gestão e a equipe docente precisam construir instrumentos avaliativos que respeitem as singularidades e valorizem

os avanços, por menores que sejam. Essa postura contribui para a formação de uma cultura escolar que celebra as conquistas de todos, rompendo com a lógica excludente do fracasso escolar.

Os desafios são muitos, mas as perspectivas são igualmente promissoras. Experiências bem-sucedidas de inclusão em CEIs têm mostrado que, quando há comprometimento institucional, planejamento coletivo e apoio intersetorial, é possível construir ambientes verdadeiramente inclusivos. Projetos que envolvem música, arte, movimento e tecnologias assistivas têm se revelado potentes no processo de inclusão, pois favorecem a expressão e a comunicação das crianças com deficiência. A gestão escolar que investe em práticas inovadoras e estabelece parcerias com universidades e centros de pesquisa contribui para o avanço do conhecimento e para a melhoria contínua da prática educativa.

A inclusão na primeira infância não é apenas uma exigência legal, mas um compromisso ético e humanitário. Ela reflete a forma como a sociedade compreende e valoriza a diversidade humana. Ao garantir que todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade, a escola cumpre sua função social e contribui para a construção de um futuro mais igualitário. Contudo, é preciso reconhecer que a inclusão é um processo em constante construção, permeado por avanços e retrocessos. Requer paciência, persistência e, sobretudo, uma gestão comprometida com a transformação.

Em síntese, os desafios da Educação Especial na Educação Infantil se manifestam em múltiplas dimensões: pedagógica, institucional, política e social. A superação desses desafios depende de uma gestão escolar capaz de articular os diferentes atores envolvidos, promover a formação continuada, garantir recursos e criar uma cultura de acolhimento e respeito. Depende também do engajamento dos docentes, que são os mediadores diretos do processo de ensino-aprendizagem, e da participação ativa das famílias e associações, que fortalecem o vínculo entre a escola e a comunidade. A perspectiva de uma educação inclusiva só se concretiza quando a escola se reconhece como espaço de todos, onde cada criança é valorizada em sua singularidade e potencial.

Conclui-se que o cotidiano escolar é o terreno onde a inclusão se materializa — não como um ideal distante, mas como uma prática viva, tecida nas relações, nos afetos e nas aprendizagens diárias. A gestão escolar tem papel estratégico nesse processo: liderar com empatia, planejar com visão coletiva e inspirar com exemplo. Quando gestão, professores, famílias e comunidade caminham juntos, a Educação Especial na primeira infância deixa de ser um desafio isolado e se torna uma possibilidade concreta de transformação social. O futuro da educação inclusiva depende da capacidade de cada escola de olhar para suas crianças não pelo que lhes falta, mas pelo que têm de mais precioso: o direito de ser, de aprender e de conviver em um mundo que reconheça a diferença como riqueza e não como barreira.

A Educação Infantil constitui-se como a base do processo educativo e o primeiro espaço institucional de socialização da criança. Nesse período da vida, o aprendizado ocorre de forma intensa e abrangente, envolvendo dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais. É na primeira infância que se estabelecem as bases para a construção da identidade, da autonomia e da convivência coletiva.

Nesse contexto, a Educação Especial na Educação Infantil representa um dos maiores desafios da educação contemporânea, pois requer o reconhecimento da diversidade como princípio pedagógico e o compromisso de toda a comunidade escolar com uma prática verdadeiramente inclusiva. A criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação deve ser reconhecida como sujeito de direitos e de potencialidades, e não apenas como portadora de limitações. No entanto, a efetivação desse ideal inclusivo ainda enfrenta inúmeros obstáculos nas escolas brasileiras, sobretudo nos Centros de Educação Infantil (CEIs), onde as condições estruturais, formativas e organizacionais nem sempre correspondem às exigências de uma educação equitativa e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cotidiano da Educação Infantil, o professor é o mediador direto do processo inclusivo. É ele quem observa, planeja, cria, adapta e interage com as crianças de forma sensível e intencional. No entanto, sua atuação só se fortalece quando amparada por uma gestão presente e colaborativa. A inclusão não pode recair como uma carga individual sobre o educador, mas deve ser compreendida como um compromisso institucional, em que cada membro da escola tem uma função específica a desempenhar. A formação docente é um dos pilares desse processo: professores preparados, informados e apoiados tendem a desenvolver práticas mais criativas, afetivas e eficazes. O investimento em formação continuada, articulado pela gestão, é fundamental para garantir que os educadores compreendam as especificidades do desenvolvimento infantil e as múltiplas possibilidades de aprendizagem de crianças com deficiência. Conforme destaca Mantoan (2015), a inclusão depende da coragem de transformar práticas e de reconstruir o olhar sobre o outro — um olhar que enxerga potencialidades, e não apenas limitações.

A família, por sua vez, ocupa posição central na construção da escola inclusiva. Ela é o primeiro espaço de convivência e aprendizagem da criança, e sua parceria com a instituição escolar é indispensável. O vínculo entre escola e família deve ser pautado pela confiança, pelo diálogo e pela corresponsabilidade. Muitas vezes, a família também enfrenta inseguranças e desafios no processo de inclusão, e precisa sentir-se acolhida pela escola para que possa participar ativamente da vida escolar de seu filho. Quando há abertura para escuta e valorização das experiências familiares, o trabalho pedagógico se torna mais coerente e significativo. A gestão escolar tem papel determinante nesse vínculo, promovendo encontros, reuniões, oficinas e momentos de integração que fortaleçam os laços afetivos e educativos. Essa aproximação não apenas melhora a comunicação, mas também contribui para a criação de estratégias conjuntas de apoio e acompanhamento das crianças, potencializando seu desenvolvimento integral.

A perspectiva de futuro para a Educação Especial na primeira infância depende da continuidade dessas ações e da consolidação de políticas públicas que garantam recursos, formação e acompanhamento. No entanto, o elemento mais decisivo ainda é humano: a vontade de incluir, de transformar e de acreditar na potência de cada criança. A escola é um espaço privilegiado para o

exercício da solidariedade, do respeito e da convivência com a diferença. É nela que as crianças aprendem que todos têm lugar e valor. Quando a inclusão é vivida com autenticidade, ela deixa de ser uma obrigação e se torna um gesto natural, uma expressão de humanidade.

Em síntese, as considerações sobre os desafios e perspectivas da Educação Especial na primeira infância apontam para a necessidade de fortalecer uma cultura escolar baseada na colaboração e na responsabilidade compartilhada. A gestão escolar precisa atuar como liderança inspiradora e articuladora, garantindo as condições necessárias para que os professores possam desenvolver práticas inclusivas, e para que as famílias e associações se sintam parte integrante desse processo. A inclusão é uma construção coletiva, e sua concretização depende da capacidade da escola de transformar dificuldades em oportunidades e limites em possibilidades. Ao reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da experiência humana, a Educação Infantil reafirma sua função social: ser o primeiro espaço de convivência democrática, de respeito mútuo e de valorização do outro. Assim, as escolas que assumem a inclusão como princípio não apenas educam, mas também transformam a sociedade, plantando as sementes de um futuro mais justo, sensível e solidário.

A construção de uma educação inclusiva na primeira infância é um processo contínuo, delicado e profundamente humano. Ela exige mais do que políticas públicas bem elaboradas; requer comprometimento ético, sensibilidade social e uma prática pedagógica alicerçada na empatia e na valorização das diferenças. A inclusão, nesse sentido, não é uma tarefa que se esgota na matrícula de crianças com deficiência em instituições regulares, mas um caminho coletivo que implica o reconhecimento das singularidades, a reconstrução de paradigmas e o fortalecimento de vínculos entre todos os sujeitos que integram o espaço educativo. As práticas inclusivas só se consolidam quando a escola, a gestão, o corpo docente e as famílias atuam em sintonia, compreendendo que a aprendizagem é um processo plural, no qual cada criança precisa ser olhada de forma integral, respeitando suas possibilidades e limitações. A efetividade da Educação Especial nos Centros de Educação Infantil depende, portanto, de uma articulação sólida entre a política, a prática e a afetividade.

Os desafios enfrentados pelas gestões escolares no campo da Educação Especial na primeira infância são inúmeros. Em muitos casos, as unidades ainda lidam com a falta de profissionais de apoio, escassez de recursos didáticos adaptados e limitações estruturais que dificultam o acesso e a participação plena das crianças. Contudo, é justamente diante das adversidades que o papel da gestão se revela essencial. Um gestor comprometido com a inclusão busca alternativas criativas, estabelece parcerias com instituições e associações, estimula a formação continuada e valoriza a troca de experiências entre os profissionais. Ele compreende que a transformação não se faz isoladamente, mas a partir de um trabalho coletivo e integrado. Assim, a gestão escolar inclusiva é aquela que encoraja o protagonismo docente, investe na capacitação da equipe e mantém um diálogo constante com a família e a comunidade, reconhecendo que a inclusão é responsabilidade de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

BRASIL. ***Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos***, decreto n. 7037, 2006.

FRASER, N. **Da redistribuição ao reconhecimento?: dilemas da justiça na era pós-socialista**. In: SOUZA, J. (Org.). *Democracia hoje* Brasília, DF: UnB, 2001. p. 245-282.

FRASER, N. **Reconhecimento sem ética? *Lua Nova***, São Paulo, n. 70, p. 101-138. 2007.

HADDAD, S. ***O direito à educação no Brasil; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação***. Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* Trad. Luiz Repa. São Paulo: editora 34, 2003.

MIRANDA, N. ***Por que Direitos Humanos Belo Horizonte***: Autêntica 2006.

PESSOTTI, I. ***Deficiência mental: da superstição à ciência***. São Paulo: T.A. Queiroz/EDUSP, 1984.

PINSKY, J. Introdução. In: PINSKY J.; PINSKY, C.B. ***História da cidadania São Paulo***: Contexto, 2003. p. 9-13.

PIOVESAN, F; PIOVESAN, L.; SATO, P. K. **"Implementação do Direito à igualdade"**. In: PIOVESAN, F. *Temas de Direitos humanos*. São Paulo: Max Limonad, 1998. p.127-137

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA



ANTI-RACIST EDUCATION AND ETHNIC- RACIAL RELATIONS IN SCHOOLS: CHALLENGES AND PERSPECTIVES FOR TRANSFORMATIVE PEDAGOGICAL PRACTICE

FABIANA APARECIDA DE MORAES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes de São Paulo (2008); Especialista em Educação Matemática: Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Cruzeiro do Sul (2022); Professora de Ensino Fundamental I – Polivalente – na EE Professor David Eugênio dos Santos, Professora de Ensino Infantil – no CEMEI Novo Mundo.

RESUMO

A educação antirracista constitui uma exigência ética, pedagógica e legal na formação de sujeitos críticos e na promoção da equidade racial nas instituições escolares brasileiras. Este artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios e possibilidades para a efetivação de práticas pedagógicas que valorizem as relações étnico-raciais e combatam o racismo estrutural presente na sociedade e, por consequência, na escola. Fundamentado em autores como Gomes (2012), Munanga (2005), Almeida (2019) e Hooks (2013), discute-se o papel do currículo, da formação docente e das políticas públicas educacionais no enfrentamento das desigualdades raciais. A partir da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, destaca-se a urgência de revisar conteúdos, metodologias e atitudes, construindo um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova o respeito às identidades negras. O texto analisa ainda os limites enfrentados pelos educadores diante do racismo institucional e da ausência de formação específica, além de apontar estratégias possíveis, como projetos interdisciplinares, uso de literatura negra e a escuta ativa de narrativas históricas silenciadas. Defende-se que a educação antirracista deve estar no centro das práticas educativas, como compromisso com os direitos humanos, a justiça social e a superação de todas as formas de discriminação. Conclui-se que a

escola, ao assumir uma postura crítica e propositiva frente ao racismo, torna-se espaço de resistência, conscientização e transformação social

Palavras-chave: Educação Antirracista; Relações Étnico-Raciais; Currículo; Diversidade; Equidade Racial.

ABSTRACT

Anti-racist education is an ethical, pedagogical, and legal requirement in the formation of critical subjects and in the promotion of racial equity in Brazilian schools. This article aims to reflect on the challenges and possibilities for the implementation of pedagogical practices that value ethnic-racial relations and combat the structural racism present in society and, consequently, in schools. Based on authors such as Gomes (2012), Munanga (2005), Almeida (2019), and Hooks (2013), the role of the curriculum, teacher training, and public educational policies in addressing racial inequalities is discussed. Starting with Law No. 10.639/2003, which made the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture mandatory, the urgency of revising content, methodologies, and attitudes is highlighted, building a school environment that values diversity and promotes respect for Black identities. The text also analyzes the limitations faced by educators in the face of institutional racism and the lack of specific training, in addition to pointing out possible strategies, such as interdisciplinary projects, the use of Black literature, and the active listening to silenced historical narratives. It argues that anti-racist education should be at the center of educational practices, as a commitment to human rights, social justice, and overcoming all forms of discrimination. It concludes that the school, by assuming a critical and proactive stance towards racism, becomes a space for resistance, awareness, and social transformation.

Keywords: Anti-racist Education; Ethnic-Racial Relations; Curriculum; Diversity; Racial Equity.

INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, onde a herança escravocrata deixou marcas profundas nas relações sociais e na estrutura das instituições, a escola ocupa papel estratégico na promoção da equidade e no combate às desigualdades raciais. A educação não é neutra: ela pode reforçar privilégios ou se tornar um campo fértil para transformação social. Implementar uma prática pedagógica antirracista significa reconhecer as relações étnico-raciais como parte essencial do processo educativo e, ao mesmo tempo, assumir um compromisso ético com a justiça e os direitos humanos.

A presença de currículos centrados em visões eurocêtricas, o silenciamento de vozes negras e a ausência de representatividade nas referências escolares evidenciam que o racismo também se expressa dentro dos muros da escola. Não se trata apenas de cumprir dispositivos legais como a Lei nº 10.639/2003, mas de compreender que essa legislação aponta para uma mudança mais ampla: rever conteúdos, metodologias e posturas para que a história e a cultura afro-brasileira e africana estejam integradas, de forma crítica e contínua, à formação dos estudantes.

A educação, enquanto prática social, não é neutra: ela reproduz ou transforma as estruturas de poder que perpassam a sociedade. No Brasil, marcado por um passado escravocrata e pela persistência de desigualdades raciais, a escola ocupa papel central na luta contra o racismo e na promoção da justiça social. Nesse contexto, a implementação de uma educação antirracista é uma exigência histórica e ética, que demanda o reconhecimento das relações étnico-raciais como dimensão constitutiva do processo educativo.

O racismo no ambiente escolar manifesta-se de forma estrutural e cotidiana, por meio de currículos eurocentrados, silenciamento de vozes negras, preconceitos linguísticos e simbólicos, além da sub-representação de intelectuais e referências afro-brasileiras. Como destaca Munanga (2005), o racismo é uma ideologia que inferioriza o outro com base em características fenotípicas e culturais, sendo reproduzido nas instituições de maneira muitas vezes naturalizada. Para enfrentar essa realidade, a escola precisa reconfigurar seus saberes, práticas e relações.

A Lei nº 10.639/2003, alterando a LDBEN nº 9.394/1996, representou um marco legal importante ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. No entanto, sua efetivação ainda encontra barreiras como a formação docente insuficiente, a ausência de materiais didáticos adequados e a resistência de parte das instituições (GOMES, 2012). A construção de uma pedagogia antirracista requer, portanto, o engajamento político-pedagógico de toda a comunidade escolar.

Este artigo propõe discutir caminhos possíveis para a consolidação de uma educação antirracista, articulando referências teóricas com ações práticas. O objetivo é refletir sobre como o currículo, a formação docente e as políticas públicas podem ser orientados por uma perspectiva de valorização da diversidade racial, contribuindo para a construção de uma escola que seja espaço de pertencimento, reconhecimento e transformação social.

Considerando os aportes teóricos de Gomes, Munanga, Almeida, Hooks e Freire, entre outros. Parte-se do princípio de que o enfrentamento ao racismo deve atravessar o currículo, a formação dos professores e as práticas cotidianas, constituindo-se como eixo estruturante de uma educação verdadeiramente democrática.

A PRESENÇA DO RACISMO ESTRUTURAL NA ESCOLA E SEUS EFEITOS NA APRENDIZAGEM

As instituições escolares não estão isoladas das desigualdades históricas que moldaram a sociedade brasileira. O racismo estrutural entendido como um conjunto de práticas, valores e políticas que reproduzem hierarquias raciais de forma naturalizada atravessa também o cotidiano educativo. Isso se evidencia tanto em currículos que privilegiam narrativas eurocêntricas quanto em atitudes e expectativas que diminuem o potencial dos estudantes negros.

Essas manifestações vão além de incidentes isolados: traduzem-se em padrões que influenciam a autoestima, o rendimento e o sentido de pertencimento dos alunos. Ao não reconhecer e valorizar as referências culturais afro-brasileiras, a escola contribui, ainda que involuntariamente, para perpetuar estereótipos e exclusões. Transformar essa realidade implica em tornar o currículo mais plural, incluir vozes historicamente silenciadas e abrir espaço para a construção de identidades fortalecidas.

A escola, como espaço de socialização e construção do conhecimento, não está imune às marcas do racismo estrutural. Este, por sua vez, consiste em uma forma de organização da sociedade em que o racismo está institucionalizado, operando de maneira difusa, persistente e naturalizada nas esferas políticas, econômicas e culturais (ALMEIDA, 2019). Nas instituições escolares, essa lógica se manifesta em práticas que discriminam, excluem ou invisibilizam estudantes negros, impactando diretamente seu processo de aprendizagem, permanência e pertencimento.

As práticas racistas no ambiente educacional se expressam por meio de estigmatizações, atitudes preconceituosas, desigualdade de tratamento e ausência de representatividade no currículo. Segundo Gomes (2012), o preconceito racial escolariza-se quando as relações de ensino-aprendizagem não reconhecem a diversidade étnico-racial como elemento constitutivo da identidade dos sujeitos. Crianças negras são frequentemente alvo de expectativas negativas, associadas à indisciplina, ao desinteresse ou à baixa capacidade cognitiva, o que interfere em sua autoestima e desempenho escolar.

O racismo também se reproduz por meio de um currículo monocultural, centrado em narrativas eurocêntricas que ignoram ou distorcem a história e cultura africana e afro-brasileira. Essa invisibilização curricular contribui para a negação das identidades negras e para a construção de um imaginário de inferioridade. Como destaca Hooks (2013), uma educação antirracista exige o rompimento com o silêncio imposto às vozes subalternizadas, promovendo um currículo que valorize o conhecimento produzido por sujeitos negros e indígenas.

Munanga (2005) enfatiza que o racismo presente na escola é resultado de um processo histórico de desumanização do negro, que perdura por meio de estruturas institucionalizadas. A naturalização da desigualdade racial, nesse sentido, compromete o princípio da equidade e da justiça educacional, exigindo da escola uma atuação política e pedagógica comprometida com a transformação dessa realidade.

Além dos impactos cognitivos e afetivos, o racismo institucional colabora para a evasão escolar de estudantes negros e para a limitação de seus projetos de vida. O acesso desigual à educação de qualidade, à afetividade docente e à valorização de suas referências culturais compromete o direito à aprendizagem plena. Para Freire (1996), educar é um ato político, e a neutralidade diante do racismo configura cumplicidade. É, portanto, papel dos educadores atuar como agentes de enfrentamento ao racismo, desconstruindo estereótipos e promovendo o reconhecimento da diversidade racial como riqueza formativa.

Assim, a superação do racismo estrutural na escola exige ações articuladas que envolvam revisão curricular, formação antirracista dos professores, práticas pedagógicas inclusivas e escuta ativa das experiências negras no espaço escolar. O enfrentamento ao racismo não se limita a datas comemorativas ou projetos isolados: ele deve ser eixo transversal e permanente da política educacional comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

O CURRÍCULO E A LEI 10.639/2003: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A Lei nº 10.639/2003 representa uma conquista significativa dos movimentos negros e das lutas por justiça social, pois exige que a história e a cultura afro-brasileira e africana façam parte da formação escolar. No entanto, a prática mostra que essa inclusão ainda é, muitas vezes, superficial: restrita a datas comemorativas ou atividades isoladas, sem articulação com todo o currículo.

Construir um currículo antirracista requer mais que inserir novos conteúdos: exige rever a lógica de seleção dos saberes, incluir autores e intelectuais negros, diversificar materiais didáticos e promover uma abordagem crítica e contínua do tema. Para isso, é indispensável investir na formação inicial e continuada dos educadores, oferecendo recursos e condições para que se sintam aptos a conduzir esse trabalho com profundidade e segurança.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a LDB nº 9.394/1996 para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, representou um marco na luta por uma educação mais inclusiva e antirracista no Brasil. Essa legislação resultou de mobilizações de movimentos negros e intelectuais comprometidos com a superação do racismo estrutural, visando resgatar a contribuição histórica, social, econômica e cultural dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira (GOMES, 2012).

Apesar de seu avanço legal, os desafios para sua efetivação permanecem expressivos. Muitos sistemas de ensino ainda não incorporaram de forma estruturada e sistemática os conteúdos étnico-raciais nos currículos escolares. A abordagem desses temas permanece, em muitos casos, restrita ao mês de novembro ou a atividades pontuais, desprovidas de profundidade crítica e continuidade pedagógica. Como observa Silva (2014), a resistência institucional à implementação da lei revela o racismo institucionalizado nas práticas escolares e a dificuldade de romper com o eurocentrismo ainda hegemônico no currículo.

O currículo, enquanto construção cultural e política, deve ser entendido como território de disputas simbólicas. Um currículo antirracista pressupõe a inclusão de autores negros, narrativas contra hegemônicas, epistemologias africanas e afro-brasileiras, além do reconhecimento das expressões culturais negras como legítimas e potentes. Segundo Moreira e Candau (2007), a interculturalidade crítica propõe a superação da lógica assimilacionista, valorizando o diálogo entre diferentes saberes e culturas no contexto escolar.

Entretanto, para que essas transformações sejam efetivas, é necessário investir na formação inicial e continuada dos professores, de modo a desenvolver competências teóricas, didáticas e políticas para lidar com a temática étnico-racial. A ausência de preparo docente é apontada como um dos principais entraves à implementação da Lei 10.639/2003, pois muitos educadores relatam insegurança, desconhecimento ou até resistência em abordar tais conteúdos (GOMES, 2012).

Além disso, é fundamental dispor de materiais didáticos que reflitam a diversidade racial e que apresentem conteúdos atualizados, críticos e desconstrutores de estereótipos. A produção e circulação de literatura negra, arte afro-brasileira, documentários e recursos pedagógicos que enriqueçam o

repertório dos professores e dos estudantes são passos essenciais para um currículo que promova a equidade racial.

Portanto, a efetivação da Lei 10.639/2003 demanda uma reconfiguração profunda do currículo escolar, articulada a políticas públicas de formação docente, produção de materiais e práticas pedagógicas que considerem o combate ao racismo como eixo estruturante. Apenas com ações integradas e comprometidas será possível garantir uma educação que reconheça, valorize e promova a identidade e a cultura afro-brasileira em toda sua complexidade e riqueza.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DESAFIOS E COMPROMISSOS

Nenhuma proposta de educação antirracista se sustenta sem o envolvimento consciente e preparado do professorado. Muitos profissionais ingressam na carreira sem ter estudado de forma consistente as relações étnico-raciais, o que limita sua atuação e pode gerar insegurança diante do tema. É necessário, portanto, que a formação docente inclua debates críticos sobre o racismo, estudo de produções de intelectuais negros e experiências pedagógicas que promovam a diversidade.

A formação continuada, quando tratada como espaço de troca, reflexão e atualização, permite que os educadores repensem práticas, identifiquem posturas discriminatórias e ampliem seu repertório metodológico. O compromisso ético e político de combater o racismo começa no reconhecimento dos próprios privilégios e na disposição para rever crenças e práticas.

A formação de professores constitui-se como eixo central para a efetivação de uma educação antirracista. É por meio dela que se desenvolvem não apenas os conhecimentos teóricos e pedagógicos, mas também uma consciência crítica capaz de identificar, problematizar e enfrentar as manifestações do racismo no cotidiano escolar. No entanto, o desafio da formação docente no Brasil reside na ausência de uma abordagem sistemática e crítica das questões étnico-raciais nos cursos de licenciatura e nos programas de formação continuada.

Conforme aponta Gomes (2017), muitos profissionais chegam à sala de aula sem preparo para lidar com a diversidade racial, o que compromete a efetividade das diretrizes legais, como a Lei 10.639/2003. A falta de conteúdos específicos, o silenciamento de epistemologias negras e a ausência de representatividade entre os autores e autoras estudados nos cursos de formação inicial contribuem para a perpetuação de um modelo pedagógico eurocentrado e monocultural. Além disso, há uma tendência à superficialidade ou à abordagem folclórica de temas relacionados à negritude, desconsiderando suas dimensões históricas, políticas e culturais.

A formação continuada também precisa ser ressignificada, sendo entendida como processo permanente, crítico e reflexivo. De acordo com Candau (2008), a formação para a diversidade requer a escuta das experiências docentes, a problematização das práticas pedagógicas e a construção coletiva de saberes antirracistas. Isso implica na oferta de cursos, oficinas e grupos de estudo que possibilitem o aprofundamento teórico e metodológico, com base em autores negros, em narrativas decoloniais e em práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

Outro aspecto fundamental é o enfrentamento das resistências institucionais e pessoais que ainda persistem entre educadores e gestores escolares. A implementação de políticas educacionais antirracistas exige, como destaca Lima (2021), um engajamento político que vá além da adesão formal, exigindo posicionamento ético, revisão de crenças e disposição para a desconstrução de privilégios brancos no espaço escolar.

Portanto, investir na formação docente para a educação antirracista é promover um projeto educativo comprometido com os direitos humanos, com a justiça social e com a superação das desigualdades raciais. É reconhecer o educador como sujeito histórico capaz de construir práticas pedagógicas transformadoras, ancoradas no respeito à diversidade, na valorização das identidades negras e na luta por uma escola democrática e plural.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS: CAMINHOS POSSÍVEIS NA ESCOLA

A concretização de uma educação antirracista passa por ações cotidianas: escolha de livros e imagens que representem positivamente a população negra, inclusão de temas que discutam as desigualdades sociais e raciais, incentivo à escuta de diferentes vivências e participação ativa dos estudantes na construção de projetos.

Essas práticas devem estar integradas à rotina escolar, e não como intervenções eventuais. Ao criar espaços de diálogo, valorizar a cultura afro-brasileira e indígena e estimular a reflexão crítica, a escola se torna um espaço de resistência e transformação. Envolver famílias, gestores e a comunidade nesse processo amplia o alcance e fortalece a mensagem de que o combate ao racismo é responsabilidade de todos.

A efetivação da educação antirracista ultrapassa os marcos legais e os discursos institucionais, exigindo práticas pedagógicas concretas, cotidianas e coerentes com os princípios da equidade racial. Essas práticas devem estar enraizadas no compromisso ético-político de desconstruir estereótipos, valorizar a diversidade e promover o protagonismo de estudantes negros e indígenas no espaço escolar. Como aponta Bell Hooks (2013), a prática pedagógica libertadora implica um engajamento que vá além do conteúdo, exigindo do educador sensibilidade, escuta ativa e disposição para romper com as lógicas opressoras que perpassam a escola.

As práticas pedagógicas antirracistas se expressam na escolha de materiais didáticos que reflitam a diversidade étnico-racial, na inclusão de autores negros nas leituras e nas abordagens interdisciplinares que problematizam as relações de poder e identidade racial. Projetos como rodas de leitura com literatura afro-brasileira, debates sobre os mitos da democracia racial, estudos sobre culturas africanas e afrodescendentes e produções artísticas que representem a estética negra são estratégias pedagógicas potentes, capazes de construir um ambiente de aprendizagem mais justo e representativo.

Segundo Oliveira (2015), práticas pedagógicas antirracistas também exigem escuta ativa dos estudantes e diálogo permanente com suas vivências, reconhecendo-os como sujeitos de direito e produtores de cultura. Nesse sentido, é fundamental promover espaços de fala e reflexão sobre as experiências de discriminação, pertencimento e resistência vividas por alunos negros no cotidiano

escolar. O acolhimento dessas experiências é essencial para a construção de uma escola que reconhece e respeita as subjetividades racializadas.

A organização dos tempos e espaços escolares também pode ser orientada por uma perspectiva antirracista. Murilo Leal (2020) defende que a antirracismo se faz não apenas no currículo formal, mas também nos intervalos, nas relações interpessoais, nas formas de gestão e nas práticas avaliativas. A construção de uma cultura escolar antirracista envolve desde o planejamento das aulas até a promoção de representatividade nos murais, na biblioteca, nas celebrações e nos símbolos da escola.

Além disso, é essencial envolver toda a comunidade escolar — famílias, funcionários, gestores — em ações formativas e coletivas que promovam o letramento racial e o compromisso com a justiça social. A construção de uma escola antirracista não é tarefa individual, mas um projeto coletivo que requer coragem, sensibilidade e persistência diante das resistências.

Em síntese, as práticas pedagógicas antirracistas constituem caminhos para transformar a escola em um território de afirmação, pertencimento e resistência. Elas reafirmam o direito de todos os sujeitos à educação de qualidade com reconhecimento de sua identidade, história e cultura, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equânime e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfrentamento do racismo estrutural na escola não se resume a projetos isolados ou eventos pontuais: exige um compromisso cotidiano, sustentado por mudanças na cultura institucional, no planejamento pedagógico e nas relações que se estabelecem no ambiente escolar. Reconhecer a centralidade das questões étnico-raciais na educação significa compreender que o currículo, as práticas de sala de aula e a formação docente precisam dialogar com saberes produzidos por intelectuais negros e indígenas, resgatando histórias e experiências historicamente invisibilizadas.

Para que a Lei nº 10.639/2003 cumpra seu papel transformador, é necessário que escolas e educadores assumam uma postura ativa: revisar materiais didáticos, incluir narrativas contra hegemônicas, criar espaços de escuta e diálogo e investir em formação continuada que vá além do cumprimento formal da norma. Mais do que transmitir conteúdos, trata-se de educar para a consciência crítica, para o respeito à diversidade e para a superação das desigualdades.

Uma escola antirracista é, acima de tudo, um espaço político e cultural que promove pertencimento e dignidade. Ao afirmar o valor das identidades negras e indígenas e ao desconstruir estereótipos, ela contribui para a formação de cidadãos comprometidos com uma sociedade mais justa e plural. Essa é uma tarefa coletiva e permanente, que demanda coragem ética e clareza de propósito por parte de todos os envolvidos no processo educativo.

A promoção de uma educação antirracista nas escolas brasileiras é uma tarefa urgente e inadiável diante das profundas desigualdades raciais que atravessam a história e a estrutura da sociedade. Ao longo deste artigo, argumentou-se que o enfrentamento do racismo estrutural requer mais do que dispositivos legais — como a Lei 10.639/2003 —: exige mudanças profundas no currículo, na formação docente, nas práticas pedagógicas e na cultura institucional das escolas.

Reconhecer a centralidade das relações étnico-raciais no processo educativo significa repensar a escola como um espaço político e cultural, capaz de acolher, valorizar e afirmar identidades negras e indígenas, rompendo com o silêncio e a omissão que historicamente marcaram as práticas escolares. A construção de um currículo que dialogue com as epistemologias africanas e afro-brasileiras, a inclusão de autores negros nos materiais didáticos, a escuta ativa dos estudantes e o engajamento de toda a comunidade escolar são estratégias fundamentais para consolidar uma educação verdadeiramente emancipadora.

Conforme argumentam Gomes (2012) e Almeida (2019), a educação antirracista não é tarefa apenas do professor de História ou do mês de novembro. Ela deve ser compromisso transversal e permanente de toda a escola, pautada por princípios de justiça social, equidade, diversidade e respeito aos direitos humanos. É uma prática cotidiana que exige intencionalidade, formação continuada e coragem ética para enfrentar privilégios e desconstruir violências simbólicas.

É imprescindível reafirmar que a educação tem papel fundamental na transformação social. Formar sujeitos críticos, conscientes de sua história e de seus direitos, é condição para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Uma escola antirracista é, portanto, uma escola que reconhece o outro em sua dignidade, promove o pertencimento e planta as sementes de um futuro mais igualitário.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.
- CANDAU, Vera Maria. Educação e diversidade cultural: desafios para a formação docente. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 104, p. 775-800, 2008.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. Educação para a diversidade: o desafio das práticas pedagógicas na escola. In: GOMES, N. L. (Org.). Diversidade e educação: reflexões e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 13-30.
- GOMES, Nilma Lino. Políticas públicas e educação para as relações étnico-raciais. In: GOMES, N. L. (Org.). Educação das relações étnico-raciais: caminhos e descaminhos da Lei 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2017. p. 35-58.
- HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- LEAL, Murilo. Educação antirracista e cultura escolar: desafios para a gestão democrática. Cadernos CEDES, Campinas, v. 40, n. 140, p. 199-215, 2020.
- LIMA, Lia Vainer Schucman. Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor. São Paulo: Ed. Unesp, 2021.
- MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Luana Tolentino. Por que temos poucas professoras negras? Revista Fórum, São Paulo, 2015.

SILVA, Petronilha B. G. Currículo e relações étnico-raciais: desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 31-47, 2014.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: SEUS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS E IMPLICAÇÕES NA CRECHE

DEMOCRATIC MANAGEMENT: ITS FUNDAMENTAL PRINCIPLES AND IMPLICATIONS IN DAYCARE



FABIANA MARIA DE MIRANDA LOPES

Graduada em Artes Visuais pela Faculdade Montessori de Educação e Cultura (2007); Pós-graduação em Arte Educação pela Faculdade Villas Boas (2018); Professora de Educação infantil no CEI Jardim São Bento Velho e Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Herbert de Souza – Betinho.

RESUMO

Neste estudo serão descritas as questões referentes ao perfil desse gestor, às suas práticas e quais as maiores dificuldades encontradas na realização deste trabalho. Também discorrerá sobre o papel da gestão escolar e da coordenação pedagógica nas instituições de educação infantil, exclusivamente as creches. Logo o gestor da instituição escolar sente a necessidade de reformular seus métodos, seus estudos. De modo a compreender a sua instituição para melhor atendê-la. O levantamento bibliográfico é a estrutura deste trabalho, os principais autores foram: LUCK, DEMO, PARO. Um estudo dinâmico onde se fala das principais estruturas da gestão democrática.

Palavras - chave: Gestão Escolar; Práticas e desafios; Creche.

ABSTRACT

This study will describe issues related to the profile of this manager, their practices, and the major difficulties encountered in carrying out this work. It will also discuss the role of school management and pedagogical coordination in early childhood education institutions, specifically daycare centers. Therefore, the school manager feels the need to reformulate their methods and studies in order to better understand their institution and serve it. The bibliographic survey forms the structure of this work; the main authors were: LUCK, DEMO, PARO. A dynamic study that discusses the main structures of democratic management.

Keywords: School Management; Practices and Challenges; Daycare Center.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa culminar o estudo sobre o perfil do gestor de Educação Infantil e seus fazeres. Quem são estes gestores e de forma trabalham. Trata-se de uma área de conhecimento humano com complexidades e desafios, que a todo o momento requerem tomadas de decisões, coordenações de atividades, gerenciamento de recursos humanos, financeiros, relações interpessoais, avaliação de desempenho, enfim esse gestor enfrenta desafios diários que vão surgindo de acordo com a implementação de Políticas Públicas no âmbito Escolar.

O gestor de creche deve estar intimamente ligado a esta questão, pois é algo primordial num espaço de educação infantil, gestores trabalham com metas a serem cumpridas, desafios, gerenciamento de espaços, recursos financeiros, relações interpessoais, ou seja, os fazeres deste gestor são vários e as responsabilidades inerentes ao cargo, muitas vezes impedem maior envolvimento do gestor na área pedagógica. Em muitas unidades gestores vivem a margem do trabalho pedagógico, devido ao grande número de funções citadas anteriormente.

O cargo de gestor em creches é algo recente em alguns Municípios, o que pode ter acarretado este acúmulo de funções, a creche possui apenas um professor articulador, que participa desse fazer pedagógico junto às agentes auxiliares de creche.

Há de se pensar no amadurecimento deste processo de evolução das creches, que ao longo do tempo sofreu grandes mudanças, mas que ainda necessita de avanços e investimentos para a melhoria da qualidade deste trabalho de gestão em creches.

O objetivo geral foi refletir os fazeres do gestor de forma a organizar as áreas deste fazer. Os específicos procuraram descrever os fazeres do gestor de creches e estabelecer metas que facilitem o trabalho pedagógico através destes fazeres.

Na pesquisa será utilizada a bibliografia de Gilda Rizzo, Zilma Ramos, Giancaterino, visando esclarecer estes fazeres, quais são eles, de que forma são realizados e qual o perfil destes gestores.

Os textos escolhidos se justificam pela forma que tratam o assunto, em pesquisa, de forma a elencar os pontos que norteiam o trabalho desse gestor e seus fazeres dentro de uma instituição pública, que requer: dedicação, transparência, competência, impessoalidade, desta forma ao final da pesquisa, concluiremos como é realizado no dia a dia o trabalho de um gestor de creches, se se distinguem conforme o gestor e/ou a instituição em que está inserido e o grupo com o qual trabalha.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: SEUS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS E IMPLICAÇÕES NA CRECHE

A Constituição Federal de 1988 deixa evidente a participação e a descentralização de acordo com que define em seu primeiro artigo: “Todo poder emana do povo, que exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é fundamentada nesses princípios e aparecem mais explícitos nos artigos 14 e 15, em que se consagram “...o *princípio da gestão participativa e o controle público da qualidade da educação*” (BRASIL, 1996).

Ficando evidente que a educação não é responsabilidade apenas de uma pessoa, mas sim de todos. Independente da configuração organizacional admitida, que deve atuar em regime de cooperação e de transparência.

Elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, com o propósito de nortear as Instituições de Educação Infantil quanto à concepção de suas propostas pedagógicas. Possui um conjunto de oito diretrizes, sua primeira diretriz traz fundamentos norteadores das Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, sobre três eixos: Ético (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito do bem comum); Político (direito e deveres de cidadania, exercício da criticidade e respeito a ordem democrática); Estético (sensibilidade, criticidade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais).

O argumento do texto da resolução se firma na ênfase de se explicar os princípios da cidadania aos diversos aspectos da Educação Infantil. Não somente ao que representa como direito, mas naquilo que pode ser proferido através das práticas de seus diferentes atores nas atividades de educação e cuidado junto à criança. O foco do trabalho pedagógico deve atribuir “[...] as múltiplas formas de diálogo e interação tendo por objetivo promover a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade” (BRASIL, 1994:14).

Ainda de acordo com o documento, em sua sétima diretriz, por parte dos educadores a educação e cuidados deve ocorrer num ambiente de gestão democrática. O caráter democrático e de participação, são retificados na oitava diretriz, quando nos fala que estes são princípios que devem nortear os regimes e as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, de modo a proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar (BRASIL, 1999: 22).

De acordo com estudos realizados sobre concepção de gestão democrática encontramos a “participação da comunidade nas decisões da escola, a partilha do poder e o trabalho em equipe”. Encontramos apoio teórico em Demo (1999) e Paro (2003), quando pensam a participação num processo democrático, afirmando que a participação propriamente dita é partilha de poder e a participação na tomada de decisões.

Pensar na gestão democrática, supõe levar em consideração os instrumentos que possibilitem um universo de desconstrução das relações hierarquizadas de poder e dominação. Implica, “vencer o viés da cultura presidencialista”, no pensamento de Alder Júlio Calado (2003, p.18) e garantir uma educação e uma escola que contribuam permanentemente para o exercício da cidadania individual e coletiva de todos os seus agentes.

Como também não se pode jamais desconsiderar a precariedade das condições concretas a que se encontram submetidos/as os/as profissionais da educação.

GESTÃO DE CRECHE: GESTÃO DEMOCRÁTICA

Diante da relevância da educação infantil enquanto espaço social, bem como *lotus* privilegiado de desenvolvimento da cidadania democrática, a gestão dela é peça fundamental para a articulação nesse processo, na perspectiva de superar práticas pedagógicas ditatórias, haja vista que é função de qualquer espaço educativo formar indivíduos críticos, criativos e participativos. Dessa forma:

A gestão democrática deve ser instrumentos de transformação das práticas escolares, não a sua reiteração. Este é o seu maior desafio, pois envolverá, necessariamente, a formulação de um novo projeto pedagógico. a abertura dos portões e muros escolares deve estar acompanhada da nova proposta pedagógica que a exige. Se as escolas não estiverem predispostas a essa mudança, a gestão e a melhoria da qualidade serão expressões de qualquer conteúdo substantivo (SPÓSITO, 2002, p. 55)

A gestão democrática na educação infantil é um bem enquanto projeto pedagógico de trabalho no sentido viabilizar e concretizar ações democráticas, possibilitando, a formação do sujeito-cidadão, aquele que reflete a realidade, que aprende a posicionar-se diante do mundo como sujeito-agente da sua história e da história coletiva.

Desta forma, por meio do projeto pedagógico em ação, se formarão as personalidades dos alunos e se fortalecerá cada um dos membros da escola que, conscientes dos objetivos a serem trabalhados, seu significado e os valores que os sustentam, reavaliarão, na sua própria prática, as suas vidas e as suas prioridades. Reside aí, neste processo de gestão da educação, o grande valor da construção coletiva e humana do projeto pedagógico formador. Define-se aí a responsabilidade e o compromisso do administrador educacional e da administradora educacional na direção desse processo (FERREIRA, 2001 p. 112).

Nesta perspectiva, fica claro que as crianças pequenas e suas famílias devem encontrar nos centros de educação infantil, um ambiente físico e humano, através de estruturas e funcionamento adequados que propiciem experiências e situações planejadas intencionalmente, de modo a democratizar o acesso de todos, aos bens culturais e educacionais, que proporcionam uma qualidade de vida mais justa e feliz.

As propostas pedagógicas para a instituições de educação infantil devem promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança.

Vemos, assim que a educação para infância não pode perder de vista os reais envolvidos nesse processo: as crianças, pessoas em desenvolvimento, capazes de expressar sua palavra, seu

pensamento e seu desejo para a sociedade que as cerca, quando esta não se torna surda, mas troca o princípio da ordem, da reprodução e do silêncio pelo ruído do movimento das interações e do diálogo à vida e fundamental para a construção do projeto de gestão que se deseja para educação brasileira.

No cumprimento do seu papel e na efetivação da gestão, as creches e as pré-escolas precisam criar espaços de discussões que favoreçam a participação dos vários segmentos da instituição (pais, professores, crianças e funcionários) na organização, na construção e avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos, enfim, nos processos decisórios da creche.

Nesse contexto, o/a gestora da instituição de educação infantil assume uma função relevante nesse processo, ao que tudo indica, ele/a tenta, se esforça e luta pela democratização das relações, pois percebe com clareza que a gestão da educação constitui um instrumento de mediação das relações de poder dentro dela.

Nesse sentido, cabe ao gestor/a uma grande responsabilidade no desenvolvimento de atitudes e habilidades apropriadas e necessárias para que as pessoas tomem parte e desenvolvam culturas mais participativas. Para que ocorra, sua postura e sua prática não podem, nem devem jamais ser ditatórias, mas sim dialógicas, respeitosas e éticas, reconhecendo, portanto, Em cada criança, pai/mãe e professor/a um sujeito de direitos e deveres. Assim, o olhar, a compreensão e o tratamento dado a esses agentes não poderia ser outro senão o de cidadão.

O PERFIL DO GESTOR DE CRECHES

O gestor de creche é antes de tudo um PROFESSOR. O perfil desse gestor está intimamente ligado à sua carreira na educação, em sua experiência em sala de aula, o que o torna alguém que conhece o ambiente com a qual irá trabalhar conhecedor do dia a dia de um trabalho com crianças pequenas, suas necessidades e peculiaridades.

O gestor é um professor experiente que a partir do trabalho realizado, tem seu primeiro requisito para ocupação do cargo, o convívio com o grupo, as relações construídas, a interação com as crianças, as reflexões que envolveram a tomada de diferentes decisões, o desenvolvimento de projetos pedagógicos e a capacidade de avaliar situações e comportamentos.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, LDB, Lei 9395/96 em seu Art.62:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica, far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A formação desses gestores é de nível médio normal e formação superior em diferentes áreas, além da formação em curso de aperfeiçoamento em Gestão Pública Escolar, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, para todos os candidatos a gestores.

Uma das principais características destes gestores são o engajamento com a proposta da Educação Infantil, suas especificidades e peculiaridades, pois sabem que são responsáveis por imprimir uma base sólida na trajetória escolar dessas crianças, dando-lhes formação, independência, proporcionando o desenvolvimento integral destes, sendo parte fundamental neste processo.

OS FAZERES E AS PRÁTICAS DO GESTOR DE CRECHES

O diretor a figura central para a melhoria da qualidade do ensino nas instituições de Educação Infantil, trata-se de uma área de conhecimento humano com complexidades e desafios, que a todo o momento requer tomada de decisões, coordenação de atividades, avaliação de desempenho, são desafios diários que vão surgindo de acordo com a implementação de políticas públicas no âmbito escolar.

Segundo Luck (2009, p.25)

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação continuada, em serviço, além de programas e concentrados sobre temas específicos.

O gestor de creches da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro trabalha com essa multiplicidade de funções, está inerente a seu cargo, a administração dos recursos financeiros, a qualidade de ensino dos alunos, a elaboração de projetos pedagógicos, as relações interpessoais do grupo de funcionários, a interação da comunidade, enfim a rotina é a cada dia mais complexa, pois a gestão escolar está atribuída à diferentes gestões dentro de uma mesma unidade escolar.

Deste modo o gestor deve estar atento a esses fazeres, pois a organização torna-se essencial, pois a partir da organização em áreas, todas as tarefas diárias terão gerenciamento, direcionamento e supervisão. O planejamento é baseado em metas e objetivos que deverão ser atingidos ao longo da gestão daquela unidade, de acordo com o grupo escolar com a qual está trabalhando. Os imprevistos podem ocorrer no decorrer das ações, desta forma a flexibilidade é fundamental de modo a garantir a tomada imediata de decisões.

Com o foco na aprendizagem dos alunos, o gestor aplica nas práticas do dia a dia a integração, a coerência e a consistência entre as ações do trabalho educacional, promovendo o respeito à diversidade, ao desenvolvimento das habilidades, competências e talentos. De forma a garantir o desenvolvimento pleno da unidade escolar, o gestor aplica sua liderança de forma democrática, junto à sua equipe pedagógica, unindo toda a comunidade escolar em prol de um resultado positivo na unidade em que atua.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, LDB Nº 9394/96, no seu Art. 29 destaca:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O gestor precisa ter uma visão pedagógica em todas as suas ações, estabelecendo objetivos para os processos de ensino, defini linhas de ação de acordo com o conjunto de características da comunidade escolar atendida pela unidade em que atua. Considerando este o aspecto mais significativo da gestão escolar. A finalidade do trabalho é garantir que a relação entre ensino e aprendizagem se concretize, avaliando o processo de funcionamento da creche como um todo. Pois todas as suas ações visam o resultado final que é a qualidade de ensino oferecido às crianças da Educação Infantil.

O gestor através de toda sua equipe promove atividades pedagógicas e atendimento em tempo integral a crianças da educação infantil, garantindo o desenvolvimento pleno dessas crianças, tendo o cuidar e o educar como objetivos indissociáveis, que na rotina da creche acontecem de forma natural e ao mesmo tempo planejada nas ações diárias da creche, embora deva predominar a informalidade sobre a formalidade, essas atividades devem ser pensadas e planejadas para que ofereçam as melhores e mais completas oportunidades de crescimento e de construção de conhecimento de forma integral, o papel do gestor está nestas ações que busca orientar o corpo docente no desenvolvimento destas práticas.

GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM LÍDER DE MUDANÇAS

O diretor da escola é uma figura relevante enquanto líder, ele exerce uma função ampla e complexa na comunidade escolar. Tem o poder influenciador em favor do desempenho dos que trabalham com ele e possui como missão proporcionar, aos professores e alunos, conhecimentos necessários para o desenvolvimento de suas habilidades. Além disso, deve ter o conhecimento do cotidiano escolar, ser um educador que administra com qualidade a unidade.

O mundo moderno sofre mudanças. O verdadeiro líder que se destaca possui a capacidade de adaptar-se às mudanças. A mudança mais importante é aquela que acontece com o próprio líder. Para acontecer a mudança planejada, o líder precisa conhecer os profissionais que atuam junto com ele, suas capacidades, habilidades e competências.

Para Oliveira (2005), as pessoas têm funções e papéis diferentes na escola. Desse modo, é importante destacar que as funções estão alocadas nos níveis de hierarquia, mas os papéis que as pessoas exercem estão na escola como um todo, participando das responsabilidades e soluções de problemas.

O desafio maior do gestor está em como delegar e como utilizar a autoridade. É preciso saber delegar, desenvolver competências, oportunizando as pessoas de participarem na tomada de decisões em um ambiente de movimento.

Segundo Libâneo (2001), muitos dirigentes escolares foram alvos de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação.

Como mostra o autor, algo considerado de extrema importância para o gestor educacional é a necessidade de administrar suas próprias ações, respeitando as diferenças, pesquisando, analisando, dialogando, cedendo, ouvindo e aceitando opiniões.

O modelo de gestão neste capítulo prioriza o estímulo ao processo de mudanças na forma de gerir escolas a partir do cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), em seu artigo 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. participação dos professores de educação na elaboração do projeto político-pedagógico;
- II. participação das comunidades escolar e local em conselho escolares e equivalentes (BRASIL, 1996).

Dessa forma, fica claro que uma das principais atuações do gestor educacional é ser agente de transformação, a partir do enfoque das relações interpessoais para desempenhar com sucesso seu papel, que atualmente deve exercido pela autoridade num espaço de cooperativismo e não mais pelo poder hierarquizado. Neste sentido, o conhecimento sobre a gestão educacional é importante, pois assume um caráter que engloba todas as ações da escola de educação infantil e representa a intencionalidade da instituição, de forma que o papel do gestor assume novos rumos.

Diante disso, é essencial refletir sobre a responsabilidade com que a gestão educacional das instituições de educação infantil vem sendo problematizada e sua repercussão na prática cotidiana, o que implica em novas discussões acerca da infância e da educação.

A relevância que se dá à Educação Infantil, por ser a primeira etapa da Educação Básica e também o período em que os indivíduos se desenvolvem nas dimensões: cognitivas, afetivas, corporais e sociais, atribuindo um período singular para a construção de conhecimento leva a novas reflexões, buscando compreender este processo por meio da perspectiva histórico-social, a fim de apreender a interação no exercício profissional dos gestores que atuam com crianças desta faixa etária.

A partir da história da Educação Infantil, percebe-se que sua trajetória foi determinada por mudanças sociais e econômicas. E as concepções limitadas sobre a gestão educacional acabam por cristalizar processos vinculados à burocratização desta função que está desempenhando, tendo a necessidade e uma perspectiva de rompimento com o paradigma assistencialista.

A Educação Infantil se constitui em um espaço de descoberta do mundo para as crianças. A responsabilidade com que é desenvolvida tem fundamental importância e demonstra o comprometimento com a educação. Os gestores necessitam ter clareza sobre os aspectos que se entrelaçam e repercutem nas suas práticas. E sobre esta ótica, as Orientações Curriculares orientam acerca do papel do gestor no espaço de uma E.I.: “um espaço de Educação Infantil que respeita a criança precisa garantir a proteção à sua saúde, construir relações positivas e criar oportunidades para a aprendizagem” (BRASIL, 2010, p. 14).

Portanto, é papel do gestor preocupar-se com as questões físicas, administrativas e pedagógicas, para que o trabalho com as crianças, os educadores e as famílias sejam satisfatórios, sendo preciso viabilizar o contato da criança com a natureza, oferecer um ambiente apropriado à aprendizagem, ter as brincadeiras como eixo norteador do trabalho pedagógico e equipar a instituição de ensino com materiais e brinquedos de livre acesso às crianças.

O EFETIVO EXERCÍCIO DO GESTOR

O papel do gestor contemporâneo engloba valores de responsabilidade social, justiça, ética e profissional, como também a formação humanística, o qual leva o ser a compreender o meio social, político, econômico e cultural onde está inserido

Gestores são pessoas com responsabilidades de orientar o trabalho dos outros, organizando o tempo e o espaço escolar, garantindo excelência educacional, e consequentemente o sucesso escolar. Eles desempenham liderança, quando realiza tarefas e constrói relacionamentos dentro da Unidade Escolar.

A autoridade, a responsabilidade, a decisão, a disciplina e a iniciativa são fatores e características que estão estritamente relacionadas com o papel do gestor educacional, e apontam que a escola não pode ser resumida ao fato de que “alguém manda”, promovendo o crescimento da educação na instituição onde atua, contribuindo para a formação de pessoas que buscam o sucesso.

O gestor precisa conhecer em detalhes as diretrizes e bases de funcionamento da escola, dentro de suas regulamentações. E a LDB (1996) demonstra preocupações com a educação brasileira: o funcionamento e a educação da Educação Básica. Outro aspecto importante é em relação ao pensamento gerencial com foco na qualidade, em que a escola precisa posicionar a sua missão, visão de futuro, crenças e valores, sugerindo uma escola progressista e que atenda às necessidades dos alunos.

Ao comparar os termos “administrador” e “gestor”, pode-se perceber uma dicotomia de significados. O primeiro termo é associado às formas autoritárias de poder, enquanto o segundo

encontra-se na forma de possibilidade da coletividade, participação e descentralização das ações no sistema educacional e nas Unidades Escolares.

Para Barbosa (2009), o processo é absolutamente humano, na esfera educacional, em que se exige um esforço pela aceitação de condições organizatórias, ficando evidente a relação de subordinação e a atividade de mediar ou coordenar uma equipe.

Percebe-se, então, que a figura do gestor educacional é alguém que precisa lidar com as problemáticas que surgem no cotidiano, numa visão dinâmica em seu caráter horizontal, buscando a resolução de problemas com todos os envolvidos.

Dialogar, ouvir, coordenar, respeitar o próximo, ter boa expressão, manter sempre metas são características essenciais para o perfil do gestor. Contudo, essas características são aperfeiçoadas pelo gestor durante sua “caminhada” profissional, de acordo com suas experiências.

Sobre esta questão, Libâneo (2004) nos aponta algumas atribuições do diretor de uma instituição: supervisor de atividades administrativas e pedagógicas; promotor da integração entre escola e comunidade; conhecedor da legislação educacional.

A gestão escolar não se propõe a depreciar a administração, mas superar seus limites no contexto de uma concepção de mundo e de realidade caracterizado pela visão de complexidade e dinamicidade.

A gestão é apenas uma ação de caráter abrangente, com potencialidades de transformação, envolvida e comprometida com o desenvolvimento, diferentemente da visão de uma administração que se ocupa exclusivamente de recursos.

Assim, de fato constata-se que a educação é um bem público que necessita de qualidade gerencial para ter qualidade de ensino.

O TRABALHO PEDAGÓGICO NA CRECHE

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCN - (2010), a proposta pedagógica “é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados.”

Ainda citando o DCN, as propostas pedagógicas de educação infantil devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos. Desta forma, os objetivos da educação para a infância devem “garantir acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança e à interação com outras crianças.”

Segundo Kramer (2003) “toda proposta pedagógica deve ser sempre orientada por pressupostos teóricos que explicitam as concepções de criança, de educação e de sociedade.” Desta forma, a história, a sociologia, a antropologia e a psicologia, juntamente com as principais tendências pedagógicas, são importantes ferramentas para o embasamento teórico de todo o trabalho pedagógico.

O que as pesquisas recentes em diferentes áreas do conhecimento têm apontado é que a criança é um ser ativo que, desde o nascimento, interage com parceiros diversos que ajudam a significar o mundo e a si mesmos, a realizar um número crescente de diferentes aprendizagens e a constituir-se como um ser histórico singular. (OLIVEIRA, 2013, p. 39)

O processo de construção de projetos pedagógicos e planejamentos na educação infantil vêm sendo amplamente discutidos entre os educadores da primeira infância. Tal discussão se faz relevante, pois envolve a reflexão sobre a prática docente, a estruturação, a organização e a elaboração das intencionalidades educativas.

O planejamento pedagógico é um tema que precisa ser estudado e problematizado por todos os profissionais da educação infantil, pois do mesmo dependem a intencionalidade e a qualidade Do trabalho pedagógico realizado com as crianças.

Corsino (2009) destaca que “o planejamento é o momento de reflexão do professor, que a partir das suas observações e registros, prevê ações, encaminhamentos e sequências de atividades, organiza o tempo e espaço.”

Os projetos pedagógicos na educação infantil devem consistir em:

[...] uma ação intencional, planejada coletivamente, que tenha alto valor educativo, com uma estratégia concreta e consciente, visando à obtenção de determinado alvo. Através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletiram sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles [os projetos] são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, pesquisar, procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 58).

Ao pensar em uma pedagogia para a educação infantil que garanta o direito à infância, deve-se partir da pluralidade de suas características. Para tanto, é necessário que a organização dos espaços e das atividades oportunize múltiplas vivências e diferentes práticas sociais.

Neste sentido, é necessário propiciar às crianças ambientes desafiadores, nos quais possam mobilizar e potencializar a discussão, a curiosidade e problematização acerca dos assuntos que podem ser levantados por elas.

Além disso, propor experiências que favoreçam a interação das crianças com outras crianças e com o ambiente permitirá que desenvolvam confiança e autonomia, garantindo sua espontaneidade.

Para Vygotsky, as atividades de pensar, perceber, resolver problemas, recordar imaginar e emocionar-se ocorrem na interface pessoa-ambiente, na “mente em sociedade”.

O profissional da educação infantil tem um importante papel dentro do sistema de ensino. Toda proposta pedagógica representa um desafio e uma aposta (Kramer, 1996) que aponta um caminho a ser

trilhado, compreendendo que todos os envolvidos – adultos e crianças – precisam ser autores, sujeitos dessa construção.

O professor não pode ser executor de práticas pensadas por outros e de métodos que são impostos. É preciso constituir espaços de formação e reflexão, a fim de que crianças e adultos não se assujeitem ao novo, mas às possibilidades deste, tornando-se autores no seu trabalho. (NUNES, 2006, p. 29)

Sendo a creche um espaço de socialização, o educador tem o papel de não só de organizar os espaços e recursos, como também de mediar as relações entre criança/ criança e criança/adulto. Ouvi-las, instigá-las e desafiá-las na busca do conhecimento e, desta forma, reforçar a capacidade crítica e a curiosidade das crianças.

Como aponta Corsino (2003), ao educador cabe garantir um espaço para a fala, a expressão, a autonomia e a autoria dos pequenos. O educador também é responsável pela interlocução com as famílias e a comunidade, promovendo um diálogo sobre o desenvolvimento, as conquistas e as necessidades das crianças.

Considerando que aprender não é apenas uma questão cognitiva, mas também uma prática afetiva, o educador deve ser um articulador entre o racional e o emocional, despertando na criança a autonomia, o espírito crítico, a criatividade e a solidariedade.

Portanto, cabe ao educador propor atividades que conduzam a criança à construção de significados a fim de, não apenas compreender o universo que a cerca, como transformá-lo.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Historicamente, o papel do educador da primeira infância limitava-se aos cuidados com o corpo da criança (alimentação, sono, higiene). Desta forma, admitiam-se pessoas sem qualquer qualificação profissional. Bastava gostar e “ter jeitinho” com crianças. Como aponta Lobo (2011, p. 43):

[...] a política assistencialista presente historicamente na dinâmica do atendimento à infância brasileira fez com que a formação e a especialização do profissional na área se tornassem desnecessárias, pois, para tanto, segundo a lógica dessa concepção, bastariam a boa vontade, gostar do que se faz e ter muito amor pelas crianças.

Todavia, a responsabilidade de educar a primeira infância vem ganhando cada vez mais atenção, não só do poder público, mas da sociedade como um todo. Por isso, dada a relevância de sua atuação no processo de aprendizagem, muito se tem refletido acerca da formação dos profissionais da educação infantil, como expõe o texto do Plano Nacional de Educação:

A qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que está se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. (PNE, 2001)

Considerando que as práticas educativas atuais estão assentadas sobre o conceito de criança cidadã, cabe repensar a atuação deste profissional num contexto sociocultural, onde a criança é a protagonista da sua aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação dispõe, no título VI art.62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal". (LDB 9394/96)

A formação do professor, de acordo com Oliveira (2013), é vista

[...] como um processo de apropriação de modos historicamente elaborados de pensar, sentir e agir em situações de ensino-aprendizagem [...] é um processo dinâmico, pleno de desafios e descobertas, que se dá ao longo da vida profissional do docente e orienta a tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento dos aprendizes com os quais trabalha." (OLIVEIRA, 2013, p. 61)

Neste sentido, cabe destacar a importância da formação continuada como relevante contribuição na construção das práticas pedagógicas. Para existir uma educação infantil de qualidade, faz-se necessário o aperfeiçoamento constante dos conhecimentos e práticas destes profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estudo realizado, conclui-se que a gestão escolar e a coordenação pedagógica enfrentam uma grande contradição dos discursos e das suas práticas. O processo da gestão democrática na educação infantil, nos mostra longo e desafiador caminho a ser percorrido para sua efetivação. De um lado artigos constitucionais e as teorias, do outro, profissionais da educação e as condições de trabalho.

A concepção de gestão educacional presente na instituição está repercutindo em uma prática alienada, sua atuação está restrita a cumprir tarefas, não há uma preocupação com a gestão democrática, há muitos prazos a se cumprir, o que acaba por sucumbir ao fazer do gestor na educação infantil.

Destaco a importância da necessidade do gestor e coordenador se aproximar – se de conteúdos próprios, voltados para formação continuada. A análise dos documentos legais não deixa dúvida sobre a exigência de profissional docente qualificado para assumir a gestão das instituições educacionais. A formação de gestores precisa abandonar questões relativas à gestão democrática, que garanta a participação dos diversos atores da comunidade escolar e local, desde o planejamento à avaliação dos processos desenvolvidos no fazer da escola. A participação não se limita a momentos marcados e sim no decorrer da construção de todo o processo, com diálogo permanente.

Concepções limitadas sobre a gestão educacional acabam por cristalizar processos vinculados à burocratização desta função sem que o gestor compreenda o significado da função que está desempenhando. A necessidade de voltarmos nosso olhar para esta realidade a fim de buscar a sua transformação continuada dos profissionais da educação, para que possamos vislumbrar a promoção de uma educação infantil que supere o paradigma assistencialista para se tornar transformadora e de qualidade.

Durante muito tempo, a capacidade das crianças pequenas em se relacionar com o mundo físico e social foi negligenciada. A percepção de que a criança era incapaz de construir seus conhecimentos fundamentava-se na concepção de sua imaturidade física, psicológica e cognitiva.

Tais concepções, junto com a necessidade de deixar a criança num lugar seguro para que os pais pudessem trabalhar, reforçaram a ideia de que as creches seriam apenas um espaço de cuidados onde higiene e proteção eram priorizadas e o educar limitar-se-ia ao tempo da escola, quando a criança já estivesse com seis ou sete anos.

Sabemos que em nenhuma outra fase da vida as crianças se desenvolvem tão rapidamente quanto até os três anos de idade. Daí a importância do trabalho realizado na creche, uma vez que o conhecimento, nessa fase, acontece basicamente através da ação, interação com outras crianças e adultos, da brincadeira e da imaginação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 2. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em 05 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dez. 1996.

CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. **Os fazeres na Educação Infantil**. 10.ed. São Paulo, 2001: Cortez

KRAMER, S. **Com a Pré-escola nas Mãos. Uma Alternativa Curricular Para a Educação Infantil**. Ed. Ática. Rio de Janeiro, 2003.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LOBO, A.P. Políticas **Públicas para a Educação Infantil: uma releitura na legislação brasileira**. Niterói, 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação infantil, cotidiano e políticas**. In: CORSINO, Patrícia. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

OLIVEIRA, Z. et al. **Creches: Crianças, Faz de conta & cia**. Ed. Vozes. Petrópolis, 2005.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. Ed. Cortez. São Paulo, 2013.

SPÓSITO, M.P. **Educação, gestão democrática e participação popular**. In: BASTOS, J.B. (Org.). Gestão democrática. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 2002.

OS IMPACTOS DA DESIGUALDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A SOCIOLOGIA DE BOURDIEU



THE IMPACTS OF SOCIAL INEQUALITY ON EDUCATION: REFLECTIONS ON BOURDIEU'S SOCIOLOGY

FERNANDA ADELINO VIEIRA DA SILVA

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER (2019); Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação em São Paulo.

RESUMO

A desigualdade social configura-se como um problema histórico e persistente na sociedade brasileira, tornando imprescindível compreender o papel da educação tanto na manutenção quanto na superação dessa realidade. A partir do pensamento de Bourdieu, questiona-se em que medida uma escola particular situada em um bairro nobre apresenta maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem quando comparada a uma escola pública localizada em um bairro periférico. Tais indagações exigem respostas fundamentadas nas vivências de sujeitos que atuam cotidianamente no contexto escolar e contribuem para sua construção. Bourdieu ressalta que a educação não é neutra, mas atua como um importante mecanismo de reprodução social, o que evidencia a necessidade de intervenções que promovam justiça educacional e reduzam as desigualdades estruturais. Segundo o autor, sem mudanças sistêmicas, o sistema educacional tende a perpetuar as divisões sociais existentes. Assim, propõe-se uma reflexão sobre o papel do educador e do capital cultural como potenciais agentes de transformação social, discutindo como fatores socioeconômicos influenciam o acesso, a permanência e o sucesso escolar, contribuindo para a manutenção de ciclos de desigualdade, ao mesmo tempo em que se constata que os grupos com maior poder aquisitivo se beneficiam de forma mais ampla das oportunidades oferecidas pelo sistema educacional.

Palavras-chave: Bourdieu; Educação; Desigualdade social; Sociologia da educação.

ABSTRACT

Social inequality is a historical and persistent problem in Brazilian society, making it essential to understand the role of education in both maintaining and overcoming this reality. Based on Bourdieu's thought, this study questions to what extent a private school located in an affluent neighborhood is more effective in the teaching-learning process when compared to a public school located in a peripheral neighborhood. Such questions require answers grounded in the experiences of individuals who work daily in the school context and contribute to its construction. Bourdieu emphasizes that education is not neutral, but acts as an important mechanism of social reproduction, highlighting the need for interventions that promote educational justice and reduce structural inequalities. According to the author, without systemic changes, the educational system tends to perpetuate existing social divisions. Thus, this paper proposes a reflection on the role of the educator and cultural capital as potential agents of social transformation, discussing how socioeconomic factors influence access, retention, and academic success, contributing to the maintenance of cycles of inequality, while also noting that groups with greater purchasing power benefit more broadly from the opportunities offered by the educational system.

Keywords: Bourdieu; Education; Social inequality; Sociology of education.

INTRODUÇÃO

Este projeto tem por objetivo demonstrar os impactos da desigualdade social na educação, que é uma realidade na nossa sociedade. Inserir esta temática de discussão na comunidade docente é importante para a educação e relevante para a sociedade, pois, muito se discute sobre métodos, recursos, conteúdos e procedimentos, mas é pouco abordada a questão do aluno que não tem ou é escasso seu acesso aos mesmos recursos. O material elaborado busca instrumentos de relevância política, social, econômica e cultural, para trazer um panorama dos impactos dessa desigualdade para a sociedade como um todo. Para esse artigo, realizei um comparativo entre instituições de ensino privadas e públicas, cujas realidades sociais em volta são distintas. Além de observar as diferenças em termos de estruturas físicas, analisei os métodos educacionais que são aplicados em cada escola, comparando o comportamento dos alunos em relação a tais métodos aplicados em cada instituição.

É sabido que o poder público pouco valoriza e pouco prioriza a qualidade da educação pública, deixando-a como um ponto frívolo nas principais discussões de desenvolvimento da sociedade. Considerando o papel da educação, enquanto processo civilizatório, que aos poderosos incomoda, visto que enfrenta a aguda desigualdade social e o subdesenvolvimento brasileiro, estaria ela a serviço justamente do aprofundamento do abismo social e da perpetuação da pobreza, enquanto projeto das classes dominantes?

A Constituição Brasileira logo no seu 1º artigo estabelece os fundamentos da República Federativa do Brasil, como a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, capaz de erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais, objetivos só alcançados através da educação universal, pública, de qualidade, social e politicamente emancipadora, capaz de formar cidadãos portadores de senso crítico. Estaria a Constituição sendo observada pelas duas (tão distintas) instituições de ensino?

O surgimento da pandemia ocasionada pelo Covid-19 veio reforçar esse distanciamento social entre os dois modelos de instituições, aumentando a necessidade de uma reformulação no ensino, que possa garantir os direitos dos estudantes, previstos pela constituição, sobretudo aos filhos da classe trabalhadora. Alunos de diversos níveis escolares foram prejudicados, em pouco tempo colaboradores da educação tiveram que colocar em prática o que muito se ensina sobre processo de adaptabilidade, tendo que alterar de forma drástica e rápida todo seu processo para atender as necessidades dos alunos. Posto isso, é possível dizer que o corpo discente e o corpo docente, em especial, os das escolas estudadas foram afetados da mesma forma?

Nesse sentido, o presente artigo tenta compreender até que ponto uma escola particular de bairro nobre apresenta maior eficácia no processo de ensino aprendizagem em relação a uma escola pública de um bairro periférico.

DESIGUALDADES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO

Apropriando-se dos princípios de uma educação verdadeiramente emancipadora e pretendendo estabelecer aproximações ao estudo de Pierre Bourdieu, no que diz respeito a sociologia da educação, impõe-se a necessidade de mostrar respostas concretas a questionamentos também concretos, trazidos da nossa realidade. Observamos duas escolas com realidades distintas, procurando problematizá-las, considerando seu contexto e a sociologia da educação proposta por Bourdieu.

Os estudantes originários das classes baixas, que são os primeiros a sofrer com todos os vestígios carismáticos e tradicionais e que estão mais que os outros inclinados a tudo esperar e a tudo exigir do ensino, seriam os primeiros a se beneficiar de um esforço para levar a todos esse conjunto de “dons” sociais que constituem a realidade do privilégio cultural. (BOURDIEU; PASSERON, 2018, A REPRODUÇÃO, p. 101)

O ponto de contato entre as escolas pública e a privada, objetivamente considerado, é que ambas têm a compreensão da infância enquanto parte do processo integral da formação do indivíduo, reservando ao educando o papel de titular de direitos, ativo e protagonista do seu próprio aprendizado, como é descrito nos Projetos Políticos Pedagógicos - PPP's.

Porém, cessam as coincidências entre as duas escolas, quando há a aplicação da mesma concepção sobre a infância e o reconhecimento do educando, enquanto protagonista e titular de direitos.

No dia a dia verifica-se um abismo na medida em que a escola particular estimula a competição e o preparo para as demandas do mercado; de outro lado, a escola pública, menos exigida pelos pais na oferta de conteúdo a seus filhos, tende a construir um ambiente menos propício ao aprofundamento dos estudos.

É possível ver de forma clara um retrato das classes sociais e suas respectivas visões acerca da educação, enquanto os setores médios exigem que seus filhos sejam expostos a maior quantidade de conteúdo, para que preparados, possam competir e estabelecer-se na sociedade em posição de destaque; os pais da classe trabalhadora cujos filhos em sua esmagadora maioria, frequentam a escola pública, não reúnem condições nem mesmo físicas, para exigir da escola e também estimular seus filhos ao aprofundamento de seus estudos. O nosso sistema educacional reproduz em grande medida o abismo social em que está dividida a sociedade brasileira, os filhos dos setores médios da sociedade tendem a ocupar posições equivalentes a dos seus pais na pirâmide social, já os filhos da classe trabalhadora, seguem na sua grande maioria, as mesmas dificuldades de seus pais.

Enquanto os educandos das escolas particulares encontram apoio e todos os instrumentos extracurriculares para seguirem seus estudos, os educandos da escola pública, não tem fora da escola, nenhum apoio, sendo certo que muitos de seus pais, veem na escola espaço e tempo para que seus filhos os liberem para o trabalho tão necessário à sobrevivência.

A escola enquanto espaço de socialização, vai muito além da rotina muitas vezes burocrática do ensino, também o espaço escolar revela o cruel sistema de classes sociais, na medida em que as condições da escola particular e pública são tremendamente desiguais e obviamente também são os resultados, não é raro a superlotação por exemplo de alunos nas classes da escola pública, ao passo que na escola privada, é possível até mesmo atendimento personalizado e individual pelo educador.

É sabido entre os educadores que a escola enquanto espaço de socialização e convivência, necessita estreitar laços com as famílias de modo a garantir o desenvolvimento da cidadania dos alunos e particularmente, oferecer perspectivas de desenvolvimento melhores do que aquelas experimentadas por seus pais trabalhadores, assim a relação escola-família é indispensável para superar os desafios que a pobreza impõe à imensa maioria dos educandos das escolas públicas.

A interação entre família-escola nos estabelecimentos particulares, tende a ser muito maior, quando comparada com a interação família-escola nos estabelecimentos públicos, assim enquanto as escolas particulares tem uma rica agenda de eventos de integração com as famílias que conta com a presença em massa, este processo é muito escasso na escola pública, dada entre outros fatores, à pouca ou nenhuma disponibilidade dos pais trabalhadores para este tipo de evento, para os patrões, na maioria das vezes, apenas problemas de saúde justificam a ausência do trabalhador em seu posto dentro da empresa e, mais uma vez a sobrevivência se impõe sobre a educação.

As diferenças entre as duas concepções adotadas pelas instituições pública e privada no que diz respeito aos recursos financeiros são demarcadas quanto a valorização do organismo que reúne pais e professores na Escola Pública (APM) e o Conselho de Escola, ao passo que a Escola Particular, adota procedimentos informais, posto que não organizados enquanto entidade ou conselho, são instalados

conselhos monotemáticos, com a finalidade de ordenar os recursos financeiros destinados às ações de limpeza e organização dos espaços, sendo extintos com o esgotamento da questão a ser resolvida.

Mais uma vez a diferença entre a Escola Pública e a Escola Privada são demarcadas de forma clara, e nota-se uma certa informalidade da Escola Particular, que valoriza reuniões semanais do grupo de professores e a coordenação pedagógica, em que são debatidas as frentes de funcionamento e desenvolvimento dos conteúdos, onde são agregados estudos e troca de experiências quanto a faixa etária, estratégias pedagógicas, sugestões e balanço de resultados alcançados, sem prejuízo de reuniões semanais, individuais da professora com a coordenadora pedagógica, onde são tratados o desenvolvimento das atividades e o nível de aprendizado de cada classe.

Na Escola Pública o processo é diverso, a começar pelo calendário de atividades de formação, enquanto na Escola Particular elas ocorrem semanalmente, a formação dos professores na Escola Pública, acontecem no decorrer da JEIF e PEA, que são agendadas bimestralmente, conforme os dias de reunião pedagógica previstas no calendário; semestralmente durante a jornada pedagógica quando então, são realizados formações, cursos, palestras, encontros promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, destinada aos professores. Existem também cursos e programas de pós-graduação que por iniciativa própria os professores realizam.

A pandemia de COVID-19, surpreendeu a todos, porém encontrou a Escola Particular, melhor aparelhada para o enfrentamento deste vírus em escala global, também os pais dos educandos, reuniam condições melhores para o que viria no mundo da educação. A Escola Particular proporcionou aulas online todos os dias e acolheu as famílias em suas necessidades específicas, mantendo contato individual e diário, além de reuniões virtuais com os pais de cada classe, debatendo e aprimorando os serviços educacionais. Quanto as medidas de segurança, observa os protocolos determinados pelas autoridades sanitárias.

Na Escola Pública, a primeira providência foi informar as famílias, quanto as medidas de isolamento social, procurando atendê-las em suas necessidades específicas, mantendo contato individual e promovendo reuniões virtuais com os pais de cada classe, debatendo e melhorando o atendimento em tempos de pandemia. A Escola Pública, mantém canal de contato com as famílias através do aplicativo de mensagens. Foram criados grupos nas redes sociais, notadamente no Whatsapp, relativamente a cada turma, garantindo a comunicação com as famílias e os educandos. Diariamente eram enviadas, por este canal, para todos os grupos, as propostas de atividades, contando também com o Google Classroom, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação, oportunizando às famílias, a escolha da melhor ferramenta, para acessar o canal de comunicação com a Escola, relativamente às atividades propostas.

A Escola pública, tem lançado mão de todas as mídias digitais e também por telefone, para atender sobretudo as famílias que não tem acesso a rede mundial de computadores.

SISTEMA EDUCACIONAL DE CLASSES SEGUNDO BOURDIEU

Para uma melhor compreensão da desigualdade, faz-se necessário entender a questão da reprodução das desigualdades, que é replicada inúmeras vezes, baseada no próprio sistema de ensino que legitima algumas experiências e também algumas trajetórias em contraposição à outras que são deslegitimadas, então, faz-se indispensável recordar, aquilo que pode de fato funcionar e discutir sobre o impacto das diferenças sociais, sendo certo que é possível verificar que as culturas consideradas dominantes, detêm em suas bases o próprio fato de alçarem inúmeros saberes que de certa forma também são considerados dominantes, porque exclusivo de uma determinada classe social, no caso, o estrato dos proprietários, e que em desvantagem de outras culturas de cunho popular, acabam transformando esses saberes como pré-requisitos no próprio sistema educacional. Assim, torna-se visível que por mais que ocorra uma busca de um sistema educacional que seja democrático, tendo como ponto que todas as classes sociais de fato tenham acesso a esses valores, sempre estarão em vantagem aqueles que já vêm das ditas classes dominantes.

Se Bourdieu e Passeron (2014) chegaram a apontar em algum momento que as instituições escolares francesas à década de 1960 poderiam ser consideradas “conservadoras” e “reprodutoras” de certas desigualdades, na verdade eles não o fizeram sem antes um enorme esforço qualitativo e quantitativo, sem uma análise profunda do contexto em questão. (FIGUEIREDO, JOÃO GABRIEL RODRIGUES, APROXIMAÇÕES AO CONCEITO DE CULTURA ESCOLAR, 2017, p. 75))

Bourdieu observou esse fenômeno na década de 60, em seu país de origem a França, onde as desigualdades eram gritantes, conteúdos que garantem as expressões verbais ou não verbais, o contato com as emoções e o pensar, eram instrumentos de legitimação das desigualdades, o acesso a esse tipo de cultura era apenas para pessoas com alto poder aquisitivo, e eram corroborados pelo sistema educacional até acontecer a democratização do ensino, entretanto esse mesmo fenômeno observado por Bourdieu na década de 60 é atual no Brasil do século XXI. É do conhecimento geral, porém que nem sempre as classes despossuídas da sociedade, conseguem acessar ou compreender a situação que lhes foi imposta, a ponto de assimilar a educação como um mecanismo emancipador.

Bourdieu se considerava uma exceção, uma vez que era filho da classe trabalhadora, de origem humilde conseguiu ascender em sua carreira universitária, para ele foi possível essa ascensão, porém, foi difícil ter que interiorizar uma série de hábitos, gostos e saberes que não estavam dados de antemão se comparado com os seus colegas de universidade, que desde pequenos já tiveram contato com a cultura clássica e questões de saberes científicos, como dito antes.

O sociólogo foi uma exceção a regra, não foram contabilizadas pessoas que não conseguiram a mesma oportunidade, neste sentido, podemos dizer que a meritocracia não é uma alavanca de ascensão social, e sim um artifício de fundo marqueteiro, sem qualquer conexão com a realidade, para manter a culpa das desigualdades com quem mais sofre dela.

Ao defendermos um sistema escolar universal, é preciso antes questionar que tipo de universalidade se pretende. Essa universalização proposta, muitas vezes não passa de instrumento para manter os

privilégios e os saberes dominantes da classe produtora, em claro detrimento dos saberes e da cultura popular, estes conhecimentos de base que muitas vezes são deslegitimados, obrigando-nos a refletir o papel da escola nesse processo, pois, ao ignorar as diferentes realidades culturais de educandos de diferentes classes sociais; utilizando critérios avaliativos que valorizam um grupo em relação a outro, desconsiderando a realidade dos estudantes e apenas ensinando conceitos engessados oriundos da classe dominante, que por vezes não faz sentido algum a esses alunos que ao não compreenderem estes conceitos, acabam por diminuir a sua autoestima, e mais uma vez o processo de desigualdade se impõe. “As pedagogias atualmente conhecidas servem a um sistema que ignora e que quer ignorar as diferenças sociais.” (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 92).

Tendo como base o pensamento de Bourdieu em relação a sociologia da educação mais precisamente das relações entre capital cultural incorporado, herança familiar e cultura escolar, é possível enxergar que o ambiente escolar não se limita a um único processo de *saber*, o ambiente escolar é um espaço de socialização, e deve trabalhar de forma a entender a realidade de cada envolvido de modo a buscar um ambiente propício para múltiplos conhecimento.

Para o sociólogo o conceito de pluralidade cultural escolar, é traçado como uma extensão daquilo que carregamos e temos no contexto familiar, e cada contexto deve ser pensado. Visto que, por mais que os alunos sejam diferentes, eles possuem direitos e deveres iguais, porém o sistema educacional brasileiro desde seus primórdios mantém a reprodução das diferenças, não assegurando o que é para todos garantido pela constituição brasileira, esse modelo desigual mantém as bases da desigualdade social no país.

Para pessoas que nunca tiveram a oportunidade de acesso a cultura, lazer e ao aprofundamento dos estudos, pois muitas vezes estavam tentando sobreviver; dificilmente, após o término dos estudos terão as mesmas oportunidades de quem sempre teve esse acesso desde a infância, esse é considerado o ciclo sem fim da desigualdade social, dado isso, vemos a importância da criação de políticas públicas efetivas, como o resgate de uma dívida histórica, capaz de romper com este círculo vicioso. “A cegueira das desigualdades sociais condena e autoriza a explicar todas as desigualdades, particularmente em matéria de sucesso escolar, como desigualdade naturais, desigualdade de dons” (Bourdieu; PASSERON, 2018, p. 92).

Pierre Bourdieu esteve à frente de seu tempo, pois já na década de 60 pôde enxergar o papel da educação no ciclo sem fim da desigualdade, considerado um autor “puramente reprodutivista”, trouxe conceitos e teorias que poderiam ser utilizadas de acordo com as realidades, preocupando-se com a dimensão das práticas, investigando as realidades concretas. Essencialmente suas problematizações se referem principalmente as possibilidades de democratização do ensino superior francês, defendendo políticas públicas advindas do Estado, o sociólogo busca através de diferentes formas de ensino o saneamento das desigualdades, considerando como verdadeiros abismos educacionais, nos quesitos da infra e superestrutura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propondo-se em seu objetivo responder até que ponto uma escola particular de bairro nobre apresenta maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem em relação a uma escola pública de bairro periférico, a presente pesquisa para esse artigo, utilizou-se de um estudo descritivo e bibliográfico, e a realização de pesquisa de campo com gestores de instituições de ensino pública e privada respectivamente, cujas realidades sociais são distintas, trazendo contribuições imparciais para melhor interpretarmos e analisarmos a conjuntura. Constata-se que o objetivo foi atendido.

Ao observar os principais pontos nos quais divergem as escolas pelo ponto de vista bourdiano sobre capital cultural, entendo a mesma como um conjunto de ações associadas ao conhecimento e que possui uma característica principal, qual seja a transformação social. Diante de sua importância para a educação e sociedade, a cultura é evidentemente força motriz deste agente transformador. Considerando que a cultura extrapola os limites da escola, na medida em que cultura é tudo aquilo que é produzido pela sociedade, material ou imaterialmente considerados.

O habitus adquirido na família (está) no princípio da recepção e da assimilação da mensagem escolar, e o habitus adquirido na escola (está) no princípio do nível da recepção e do grau de assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural e mais geralmente de toda mensagem erudita ou semierudita (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 66).

Nesse sentido, durante a pesquisa, com a ampliação da compreensão do problema, fez-se interessante questionar no cenário educacional brasileiro qual o papel dos docentes na reprodução das desigualdades, pois como já exposto, o ambiente escolar é mais favorável aos alunos socialmente privilegiados; o professor também possui uma construção social e convicções, nas quais os alunos tem como referencial, a partir das quais a reprodução da desigualdade acontece e se mantém. Trazendo à tona o grande educador Paulo Freire “Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?”.

Durante o estudo foi possível confirmar que vivemos em um país onde o alto poder aquisitivo se privilegia dos benefícios que o sistema educacional pode oferecer replicando o ciclo sem fim da desigualdade social.

O estudo conseguiu verificar quais são os impactos da desigualdade social na educação e na sociedade. Constatando, que um sistema educacional privado garante maiores benefícios aos seus educandos garantindo maiores oportunidades e mais ferramentas para o seu desenvolvimento, em contraparte aos educandos que dependem do sistema de ensino público e não possuem acesso as mesmas oportunidades e acabam ficando a margem da sociedade.

Considerando estruturas físicas, financeiras, apoio aos docentes e membros do sistema de ensino, e conteúdos oferecidos aos dois perfis de alunos, foram observadas inúmeras divergências que afetam diretamente o desenvolvimento dos alunos e refletem diretamente na sociedade. Ficando ainda mais evidentes tais consequências quando observamos a dificuldade de acesso dos educandos oriundos de escola pública nas instituições de ensino superior públicas ou privadas. Percebi através das entrevistas

realizadas nas escolas pública e privada respectivamente, quão de fato as duas instituições são pertencentes a realidades diferentes mesmo sendo constituintes do mesmo setor.

Portanto, entendo o papel lógico da educação e sua contribuição para a sociedade e quais as consequências presentes da desigualdade social no desenvolvimento de estudantes e sociedade. No entanto, vemos o desleixo dos governos enquanto autoridade administrativa ao oferecer políticas públicas efetivas para mudar o atual cenário e oferecer a todos cidadãos o que lhe são de direito acesso à educação de qualidade, para assim cessar as desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude - **A Reprodução** – Elementos para uma teoria do sistema de ensino, 7 ed. 275 p. Editora Vozes, 2008.

FIGUEIREDO, João Gabriel Rodrigues. **Pierre Bourdieu e a sociologia da Educação**: aproximações ao conceito de cultura escolar, 2017, Universidade Federal de Alfenas, UNIFAL- MG. Alfenas, Brasil.

RIBEIRO Valle, Ione - **O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu**. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 13, núm. 38, janeiro/abril, 2013, pp. 411-437 Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, Brasil.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; FERNANDES, Maria Helena Silva – **Educação infantil e formação de professores a partir dos conceitos de capital cultural e *Habitus* em Bourdieu**. **REVISTA INTERDISCIPLINAR DE CIÊNCIAS HUMANAS FRAGMENTOS DE CULTURA**, V. 26, n. 3, p. 443-454, jul./set. 2016. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Instituto de Filosofia e Teologia, Sociedade Goiana de Cultura. Goiânia, Brasil.

SÁ, Thiago Antônio de Oliveira – **O professor e a reprodução de desigualdades sociais: uma leitura de Pierre Bourdieu**. **REVISTA TRIÂNGULO** v. 4, n. 1, p. 01-16, jul./dez. 2011. Uberaba, Brasil.

A DANÇA E O MOVIMENTO COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL



DANCE AND MOVEMENT AS PEDAGOGICAL STRATEGIES IN EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO INTEGRAL DEVELOPMENT

FRANCISCA LILIANE CASIMIRO DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano (2007); Especialista em Arte na Educação: Dança, Música e Teatro pela Faculdade Faconnect (2025). Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Conde Luiz Eduardo Matarazzo.

RESUMO

A dança e o movimento vêm sendo reconhecidos como estratégias pedagógicas potentes para promover uma educação orientada ao desenvolvimento integral, pois articulam dimensões motoras, cognitivas, afetivas, sociais, culturais e expressivas do estudante. Este artigo, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, discute contribuições teóricas e implicações didáticas do uso pedagógico da dança e do movimento na Educação Básica. Parte-se de marcos normativos brasileiros — com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — que fundamentam a formação humana integral e o uso de múltiplas linguagens, incluindo a linguagem corporal. Em diálogo com estudos sobre Dança Educativa e com referenciais da psicomotricidade e do desenvolvimento humano, argumenta-se que práticas corporais e dançantes podem ampliar o repertório de movimentos, qualificar a comunicação expressiva, estimular criatividade, favorecer autonomia e cooperação e apoiar processos de aprendizagem em diferentes áreas do currículo. Ao final, são apresentadas diretrizes metodológicas e propostas de intervenção para o planejamento docente, enfatizando a intencionalidade pedagógica, a inclusão, o respeito à diversidade cultural e a avaliação formativa. Conclui-se que dança e movimento, quando integrados ao currículo e à cultura escolar, contribuem para uma educação que supera dicotomias corpo–mente e teoria–prática, fortalecendo experiências significativas e o protagonismo discente.

Palavras-chave: Dança na escola; Movimento; Estratégias pedagógicas; Desenvolvimento integral; Educação Básica.

ABSTRACT

Dance and movement have been increasingly recognized as powerful pedagogical strategies to foster integral education, as they articulate students' motor, cognitive, affective, social, cultural, and expressive dimensions. This bibliographic, qualitative study discusses theoretical contributions and didactic implications of pedagogical uses of dance and movement in Basic Education. It draws on Brazilian normative frameworks—especially the National Common Curricular Base (BNCC) and the National Education Guidelines and Framework Law (LDB)—which support integral human development and the use of multiple languages, including body language. In dialogue with studies on Educational Dance and with references from psychomotricity and human development, the article argues that dance-based practices can expand movement repertoire, enhance expressive communication, stimulate creativity, foster autonomy and cooperation, and support learning across curricular areas. Finally, methodological guidelines and intervention proposals for teacher planning are presented, emphasizing pedagogical intentionality, inclusion, respect for cultural diversity, and formative assessment. It concludes that dance and movement, when integrated into curriculum and school culture, help overcome body–mind and theory–practice dichotomies, strengthening meaningful experiences and student agency.

Keywords: Dance at school; Movement; Pedagogical strategies; Integral development; Basic Education.

INTRODUÇÃO

O debate contemporâneo sobre qualidade educacional tem deslocado o foco do ensino centrado exclusivamente na transmissão de conteúdos para perspectivas que consideram o estudante em sua totalidade, valorizando dimensões cognitivas, socioemocionais, corporais, culturais e éticas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explicita esse direcionamento ao afirmar que o objetivo da Educação Básica envolve a formação humana integral, articulada a competências gerais que incluem fruição artística, expressão por múltiplas linguagens (inclusive a corporal) e autoconhecimento/cuidado com a saúde física e emocional. Nesse contexto, a dança e o movimento emergem como estratégias pedagógicas capazes de integrar aprendizagem, expressão e convivência, contribuindo para superar práticas escolarizantes que restringem o corpo à imobilidade e à disciplina.

A presença da dança na escola não se justifica apenas por argumentos instrumentais (por exemplo, “melhorar a atenção” ou “gastar energia”), mas também por sua condição de conhecimento artístico e cultural e por sua relevância no desenvolvimento do repertório motor, da comunicação expressiva e da sensibilidade estética. Além disso, há respaldo legal para sua inserção curricular: a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece o ensino da arte como componente obrigatório da Educação Básica e explicita as linguagens artísticas, incluindo a dança.

Apesar dessa base normativa e das evidências pedagógicas relatadas na literatura, a dança frequentemente permanece marginalizada, limitada a apresentações comemorativas ou compreendida como mera reprodução de coreografias, sem intencionalidade formativa. Diante disso, este artigo busca responder: como a dança e o movimento podem ser mobilizados como estratégias pedagógicas para promover o desenvolvimento integral na Educação Básica? Para tanto, o objetivo é discutir fundamentos, contribuições e possibilidades metodológicas, articulando marcos legais e estudos sobre Dança Educativa e psicomotricidade.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, baseada em análise de documentos normativos e de produções acadêmicas que discutem dança, movimento e desenvolvimento integral no contexto escolar. Foram utilizados como referência: (a) a BNCC, por sua centralidade normativa e por explicitar a formação humana integral e o uso de linguagens, incluindo a corporal; (b) a LDB, por definir a obrigatoriedade do ensino de arte e por explicitar a dança como uma das linguagens artísticas; e (c) artigos acadêmicos que discutem Dança Educativa e a presença da dança no currículo escolar.

A análise seguiu procedimento interpretativo, buscando: (1) identificar convergências entre a perspectiva de desenvolvimento integral e o ensino da dança/movimento; (2) sistematizar contribuições pedagógicas apontadas na literatura; e (3) propor diretrizes didáticas aplicáveis ao planejamento docente.

REFERENCIAL TEÓRICO E BASES NORMATIVAS

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E EDUCAÇÃO: DO CORPO SILENCIADO AO CORPO COMO LINGUAGEM

A tradição escolar moderna, marcada por racionalidade e controle, frequentemente tratou o corpo como ruído: movimentar-se em sala foi entendido como indisciplina, e a aprendizagem foi associada à imobilidade. A crítica a essa lógica aparece com força em produções que defendem a corporeidade como dimensão constitutiva do aprender e do desenvolver-se, apontando que o estudante “quieto” nem sempre está envolvido e que a cisão corpo–mente empobrece as experiências educativas.

No plano do desenvolvimento humano, abordagens psicogenéticas e psicomotoras reforçam a integração entre motricidade, afetividade e cognição. Ao discutir tendências da Educação Psicomotora sob enfoque walloniano, evidencia-se a compreensão do sujeito como “pessoa completa”, em que movimento, emoção e inteligência se articulam e se alternam ao longo do desenvolvimento. Essa perspectiva contribui para pensar práticas pedagógicas nas quais o corpo não é acessório, mas meio de relação, comunicação e construção de conhecimentos.

BNCC E LDB: FUNDAMENTOS PARA A DANÇA E O MOVIMENTO NA ESCOLA

A BNCC define-se como documento normativo que estabelece aprendizagens essenciais e afirma orientação para a formação humana integral, expressa em competências gerais. Entre elas, destacam-se: valorização e fruição de manifestações artísticas e culturais; uso de diferentes linguagens, incluindo a corporal; empatia e cooperação; e autoconhecimento com cuidado da saúde física e emocional. Esses princípios oferecem sustentação direta para práticas pedagógicas com dança e movimento, pois tais experiências mobilizam expressão, interação, cultura e cuidado de si.

No campo legal, a LDB estabelece que o ensino da arte constitui componente curricular obrigatório da Educação Básica e explicita as linguagens artísticas — artes visuais, dança, música e teatro — como constituintes desse componente. Assim, a dança deixa de ser um “extra” para eventos escolares e passa a integrar o direito à formação estética e cultural, reforçando a necessidade de planejamento sistemático e docência qualificada.

DANÇA EDUCATIVA E PRINCÍPIOS PARA UMA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

A Dança Educativa, em diálogo com contribuições inspiradas em Rudolf Laban e práticas progressistas, propõe que a aprendizagem em dança vá além de padrões técnicos e da divisão entre “talentosos” e “não talentosos”, valorizando vocabulário de movimento de cada estudante, improvisação, consciência corporal e criação. Estudos que relatam experiências de Dança Educativa na Educação Infantil apontam avanços em autonomia, socialização, cooperação, responsabilidade e aprendizagem, sugerindo que o ensino da dança pode operar como eixo integrador de desenvolvimento.

Em ensaios e revisões recentes sobre a presença da dança na escola, argumenta-se que a dança possibilita ampliar repertórios de movimento, intensificar comunicação corporal, aguçar sensibilidade e autoconhecimento, estimular imaginação e criatividade, além de dialogar com competências da BNCC e com a própria finalidade social da escola. Tais argumentos reforçam que o planejamento pedagógico com dança deve ser intencional, contextualizado e inclusivo, evitando reduções a “dancinhas” repetitivas e desprovidas de reflexão.

CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA E DO MOVIMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

DIMENSÃO MOTORA E PSICOMOTORA: REPERTÓRIO, COORDENAÇÃO E CONSCIÊNCIA CORPORAL

Uma contribuição imediata de práticas de dança e movimento na escola é a ampliação do repertório motor e a diversificação de padrões de coordenação, ritmo, equilíbrio e organização espacial. A dança, ao operar com micro e macroajustes corporais, favorece refino perceptivo, desenvolvimento de capacidades motoras e ampliação de possibilidades de movimentação.

Sob enfoque psicomotor, a compreensão de que a educação deve dirigir-se à pessoa em sua totalidade — integrando agir (motor), sentir (emocional) e pensar (intelectual) — fortalece a pertinência do movimento como linguagem pedagógica. Ao privilegiar atividades corporais que envolvem relação

com o outro, exploração do espaço e manipulação de materiais (quando pertinente), abrem-se caminhos para aprendizagens que articulam corpo e cultura, reduzindo dicotomias e ampliando o engajamento.

DIMENSÃO COGNITIVA: ATENÇÃO, MEMÓRIA, CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR

A dança não se reduz ao “fazer por fazer”: quando planejada como conhecimento, mobiliza processos cognitivos complexos, como tomada de decisão, antecipação, análise de padrões rítmicos, organização temporal, solução de problemas e criação. Experiências de Dança Educativa relatam que, ao integrar ação–sensação–reflexão e ao envolver criação de movimentos e composições, os estudantes avançam em aprendizagem e participação, inclusive quando articulada a outros componentes curriculares.

A BNCC valoriza imaginação e criatividade como recursos para investigar, elaborar hipóteses e criar soluções, sugerindo que práticas artísticas e corporais podem contribuir para desenvolvimento de competências amplas. Ao possibilitar que estudantes interpretem e produzam sentidos por linguagem corporal, a dança favorece aprendizagem significativa, sobretudo em contextos em que o ensino tradicional limita experiências a explicações verbais e tarefas sedentárias.

DIMENSÃO AFETIVA E SOCIOEMOCIONAL: EXPRESSÃO, AUTOESTIMA E REGULAÇÃO EMOCIONAL

A dança cria espaços pedagógicos para expressão de emoções, desejos, memórias e identidades, o que pode fortalecer autoestima e autorregulação. A psicomotricidade walloniana ajuda a compreender por que isso é relevante: a motricidade, em sua gênese, está profundamente vinculada a emoções e à relação com o outro, e afetividade, movimento e inteligência constituem uma tríade inseparável no desenvolvimento. Assim, experiências corporais podem favorecer vínculos, pertencimento e confiança, condições essenciais para aprender.

A BNCC explicita como competência geral o autoconhecimento e o cuidado com saúde física e emocional, reconhecendo emoções próprias e dos outros; tal diretriz encontra ressonância direta em propostas de dança na escola que valorizam sensibilidade, percepção corporal e reflexão sobre experiências vividas. Com isso, a dança contribui para que o estudante nomeie sensações, compreenda limites, respeite o corpo do outro e desenvolva repertórios expressivos sem depender exclusivamente da linguagem verbal.

DIMENSÃO SOCIAL E CIDADÃ: COOPERAÇÃO, RESPEITO E DIVERSIDADE CULTURAL

A dança é prática social e cultural: envolve repertórios de diferentes povos, épocas e territórios, e sua presença na escola pode ampliar o acesso a conhecimentos universais e diversificar experiências estéticas. A defesa de sua presença também se ancora na ampliação de horizontes históricos e culturais e na possibilidade de acesso qualificado, contextualização e problematização.

Experiências de Dança Educativa relatam desenvolvimento de socialização, cooperação e responsabilidade, reforçando que práticas dançantes podem apoiar “aprender a viver juntos”, quando estruturadas por regras compartilhadas, rodas de conversa, criação coletiva e avaliação dialógica. Essas contribuições dialogam com competências gerais da BNCC relacionadas à empatia, cooperação, respeito à diversidade e participação cultural.

DANÇA E MOVIMENTO COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: PRINCÍPIOS DE PLANEJAMENTO INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA: DA COREOGRAFIA PRONTA À EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Um risco recorrente é reduzir a dança escolar à reprodução de sequências prontas ou a apresentações festivas. A literatura critica abordagens tecnicistas e competitivas, nas quais padrões corporais rígidos hierarquizam estudantes e desconsideram singularidades, defendendo propostas que educam “pelo movimento” e pelo vocabulário de cada aluno. Assim, o planejamento deve priorizar processos (explorar, criar, refletir, apreciar) mais do que produtos (apresentar “bonito”).

A BNCC, ao valorizar fruição artística e participação em práticas de produção cultural, reforça que a escola deve garantir experiências estéticas e criativas, não apenas eventos pontuais. Portanto, a dança como estratégia pedagógica deve ser concebida como sequência didática contínua, com objetivos claros, progressão de desafios e avaliação coerente com processos de criação e aprendizagem.

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: MÚLTIPLAS FORMAS DE PARTICIPAR

Para contribuir com desenvolvimento integral, a dança precisa ser inclusiva: todos podem participar em diferentes papéis (criar, interpretar, observar, narrar, registrar, musicar, organizar espaço), respeitando ritmos, repertórios e condições corporais. A perspectiva de “pessoa completa” e de integração funcional (motora, cognitiva e afetiva) reforça a importância de práticas que acolham singularidades e estimulem confiança e pertencimento.

A BNCC orienta o uso de diferentes linguagens para expressão e produção de sentidos, o que permite que estudantes com distintas formas de comunicação participem de experiências corporais (por exemplo, combinações com Libras, registros visuais e sonoros, descrições orais e roteiros de movimento). Isso amplia acessibilidade e fortalece a ideia de que aprender dança não é “copiar passos”, mas construir sentidos corporais e culturais em comunidade.

CONTEXTUALIZAÇÃO CULTURAL: DANÇAS DO TERRITÓRIO, DO BRASIL E DO MUNDO

A escola é espaço privilegiado para acesso a repertórios diversos. A legislação e o debate acadêmico destacam a dança como parte do componente Arte, vinculada à formação cultural e estética. Assim, é pedagógico trabalhar danças locais (do bairro/comunidade), danças brasileiras (com diferentes matrizes e produções contemporâneas) e danças de outras culturas, sempre com contextualização crítica (origens, sentidos sociais, apropriações, estereótipos).

AValiação formativa: OBSERVAR PROCESSOS, NÃO APENAS “PERFORMANCE”

A avaliação em dança deve focalizar processos: participação, engajamento, exploração de qualidades de movimento, capacidade de criar e revisar, cooperação e reflexão sobre contexto cultural. Experiências relatadas em Dança Educativa mostram o uso de rodas de avaliação e autoavaliação como práticas coerentes com protagonismo e responsabilidade, deslocando o foco do julgamento estético externo para a aprendizagem vivida. Essa abordagem reduz ansiedade e competitividade e fortalece autonomia, coerente com a perspectiva de desenvolvimento integral.

PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (SEQUÊNCIAS E ATIVIDADES)

EDUCAÇÃO INFANTIL (4–5 ANOS): “CORPO QUE EXPLORA E INVENTA”

Objetivos: ampliar repertório motor; explorar espaço/tempo/energia; desenvolver expressão; construir noções de cooperação.

Atividades (4 a 6 aulas): (1) Exploração guiada do espaço: caminhar por níveis (alto/médio/baixo) e direções; brincar com perto/longe e trajetórias. (2) Qualidades do movimento: alternar movimentos leves/pesados, rápidos/lentos, contínuos/interrompidos, com músicas variadas. (3) Imitação e criação: “espelho” em duplas; depois cada dupla cria três movimentos e ensina a outra. (4) Dança e narrativa: inventar uma história corporal (ex.: “chuva e vento”, “animais do quintal”), registrando em desenho.

Avaliação: observação do engajamento, variedade de movimentos e cooperação; registro fotográfico/desenho e fala das crianças.

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: “DANÇA, CULTURA E CRIAÇÃO”

Objetivos: reconhecer dança como manifestação cultural; experimentar repertórios; criar pequenas composições; desenvolver empatia e trabalho coletivo.

Atividades (6 a 8 aulas): (1) Mapa de danças da turma: cada estudante traz uma referência (família, comunidade, mídia) e a turma discute contextos e significados. (2) Laboratório de movimentos: explorar “partes do corpo” e “ações” (girar, saltar, deslizar), combinando com ritmos. (3) Criação coletiva: grupos criam frases de oito tempos e reorganizam em forma (A–B–A), incluindo pausas e deslocamentos. (4) Apreciação e feedback: um grupo apresenta, outro descreve o que percebeu (sem “nota”), e o grupo revisa sua composição.

Avaliação: rubrica formativa (participação, cooperação, experimentação, capacidade de revisar); autoavaliação breve.

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS / ENSINO MÉDIO: “CORPO, IDENTIDADE E SOCIEDADE”

Objetivos: problematizar estereótipos corporais; analisar dança como linguagem e discurso; criar performance com sentido social/cultural.

Atividades (8 a 12 aulas): (1) Debate inicial: “o que é dança?”, “quem pode dançar?”, “dança é arte ou esporte?” — discussão fundamentada em legislação e currículo. (2) Pesquisa de repertórios: grupos investigam uma dança (origem, contexto, apropriações) e trazem “gestos-chave” para laboratório. (3) Composição temática: criar peça curta sobre tema escolhido (pertencimento, diversidade, cotidiano,

escola), com roteiro corporal e trilha. (4) Mostra processual: apresentação com conversa pós-mostra (intenção do grupo, escolhas, dificuldades, aprendizagens).

Avaliação: portfólio (pesquisa + diário de processo + revisão); coavaliação com critérios pactuados.

DISCUSSÃO

A revisão indica que dança e movimento podem operar como estratégias pedagógicas transversais, por integrarem linguagem artística, experiência corporal e convivência social, contribuindo para competências gerais previstas na BNCC — como fruição cultural, expressão por múltiplas linguagens, empatia/cooperação e autoconhecimento. A potência dessas estratégias se evidencia quando a dança é tratada como conhecimento, com intencionalidade didática, e não como atividade periférica.

Entretanto, a implementação enfrenta desafios: insegurança docente, falta de formação específica, ausência de espaços adequados e concepções tecnicistas que reduzem dança a performance padronizada. Estudos sobre Dança Educativa destacam a necessidade de docentes habilitados e de propostas que respeitem singularidades e evitem hierarquizações corporais. Em termos psicopedagógicos, abordagens integradoras (como a psicomotricidade walloniana) sustentam que práticas corporais qualificadas podem favorecer vínculo, comunicação e aprendizagem, justamente por mobilizarem afetividade, movimento e inteligência de modo articulado.

Nessa direção, dança e movimento assumem relevância para políticas de currículo e para a prática escolar comprometida com equidade e inclusão: ao reconhecer diferentes repertórios culturais e modos de expressão, ampliam participação e pertencimento, evitando que apenas estudantes já familiarizados com determinados estilos “se destaquem”. Além disso, ao serem compreendidos como direitos de aprendizagem ligados à arte e à formação integral, sua presença se fortalece juridicamente pela LDB e pedagogicamente pela BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a dança e o movimento, quando integrados ao currículo com intencionalidade pedagógica, configuram estratégias educativas capazes de promover o desenvolvimento integral do estudante. Essa contribuição se dá pela articulação entre dimensões motoras/psicomotoras, cognitivas, afetivo-socioemocionais, sociais e culturais, alinhadas à formação humana integral e às competências gerais previstas na BNCC. A LDB, ao reconhecer a dança como linguagem artística do componente Arte, reforça que sua presença na escola não é opcional, mas parte do direito à educação estética e cultural.

Para fortalecer a implementação, recomenda-se: (a) investimento em formação inicial e continuada; (b) planejamento por sequências didáticas e avaliação formativa; (c) metodologias inclusivas e contextualizadas; e (d) valorização de processos criativos e reflexivos, superando a lógica de

“coreografias para datas”. Assim, a escola pode assumir a dança e o movimento como práticas de conhecimento, cultura e expressão, contribuindo para estudantes mais autônomos, sensíveis, cooperativos e críticos — dimensões fundamentais do desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República.

CARVALHO, Elda Maria Rodrigues de. Tendências da Educação Psicomotora sob o enfoque walloniano. Psicologia: Ciência e Profissão, 2000.

SCARPATO, Marta Thiago. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. Cadernos CEDES, 2001.

VALLE, Flávia Pilla do; ZANCAN, Rubiane Falkenberg. Dança na Escola... Para Quê? Revista Brasileira de Estudos da Presença, 2023.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN HOLISTIC EDUCATION



GABRIELLY DA ROCHA FONSECA DE SOUZA

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2016), Especialização em Gestão Ambiental pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2016); Professora de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura municipal de São Paulo.

RESUMO

A Educação Ambiental surge da necessidade de se contestar o consumismo exacerbado e incentivar a sustentabilidade. O objetivo desta pesquisa é ampliar o conhecimento das pessoas sobre o meio ambiente, bem como sua contribuição para preservá-lo. A principal concepção na educação ambiental refere-se a novas atitudes e comportamentos mais adequados do ponto de vista ambiental, novas assunções do ponto de vista da ação sobre o ambiente, quando não há reflexão social e política de seus condicionantes históricos há um adestramento ambiental, desvinculada da ação política. O contato com o meio ambiente possibilita aos educadores e educandos relação direta com a nossa realidade que é complexa de processos de conservação da natureza, social e ecológica, trazendo uma compreensão do mundo através de diferentes processos desde infância.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Meio Ambiente. Educação Integral.

ABSTRACT

Environmental education arises from the need to challenge excessive consumerism and encourage sustainability. The objective of this research is to broaden people's knowledge about the environment, as well as their contribution to its preservation. The main concept in environmental education refers to new attitudes and behaviors that are more appropriate from an environmental point of view, new assumptions from the point of view of action on the environment. When there is no social and political reflection on its historical conditioning, there is environmental training, disconnected from political action. Contact with the environment allows educators and students a direct relationship with our reality, which is complex in its processes of nature conservation, social and ecological aspects, bringing an understanding of the world through different processes from childhood.

Keywords: Environmental Education. Environment. Integral Education.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata do assunto que é carro chefe de muitas campanhas de políticos, porém, nada se faz para que ela se efetive com qualidade, é a educação em tempo integral e a articulação com o componente curricular na Educação ambiental, cujos professores e gestores anseiam por uma disciplina que efetive a transposição didática. No decorrer deste trabalho serão tratadas as definições e conceitos acerca da Educação Ambiental. Iniciaremos tratando do contexto histórico da Educação em tempo integral e sua organização, depois discorrerá sobre a Educação Ambiental e suas interpretações, de acordo com cada contexto, conforme a influência e vivência de cada um.

Trataremos das múltiplas visões acerca da Educação Ambiental e os assuntos relacionados à natureza como: lixo, preservação, paisagens naturais, animais, etc. Ampliando a maneira de perceber a Educação Ambiental podemos dizer que se trata de uma prática de educação para a sustentabilidade. Para muitos especialistas, uma Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável é severamente criticada pela dicotomia existente entre desenvolvimento e sustentabilidade.

A Educação Ambiental, na teoria, é tema transversal nos programas educacionais, porém, na prática isso não ocorre. O incentivo deixa a desejar e muitas vezes o conhecimento do próprio professor nessa área. A sociedade não pode deixar que isso permaneça para benefício dessa e das futuras gerações por isso trataremos de sua importância desde a infância.

Aos educadores é incumbida a responsabilidade de despertar no aluno o bom senso da descoberta da autoconfiança e potencialidade para o exercício de sua cidadania, suscitando posturas e atuações mediante as dificuldades socioambientais.

A metodologia e práxis pedagógicas para as novas perspectivas da educação exigem conhecimentos metodológicos específicos, bem como novas relações com os conteúdos holísticos. A Educação Ambiental é originária da necessidade de se contestar a crise da educação.

É contraditório que, algo está fora da ordem no processo de formação dos cidadãos. Como se dá a formação de cidadãos atuantes e que façam valer seus direitos? Como se dá a educação para se ter a coragem de dar um basta aos processos que degradam a natureza e que super dimensionam a desigualdade entre os atores sociais? E por outro lado: como capacitar um professor para assumir essa postura? Algumas ações têm sido inseridas na formação de multiplicadores em educação ambiental, porém, em inúmeras experiências vivenciadas, atestou-se a necessidade de investimentos estimáveis e de peso – por parte de poderes públicos, no contexto socioambiental e seus gravíssimos problemas.

Ao questionar profissionais de educação a respeito de fatores que trazem obstáculos à inclusão da Educação Ambiental e como transpô-los, as respostas são diretas: “Não se sabe como fazê-lo.” Resposta muito simples, para problema essencialmente instigante: como formar formadores. A inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares, as práticas pedagógicas correspondentes, vêm esbarrando na falta de identificação de conteúdo apropriados, estratégias educacionais mais dinâmicas, eficazmente lúdicas e de socialização mais interessante. Vem sendo estranguladas pelas classes multisseriadas; pelo enorme abismo que separa o interesse do professor pela introdução de práticas pedagógicas correlatas com o meio ambiente; enfim, inviabilizadas pelas salas de aula sem em situações precárias.

O educador, como profissional da educação, no desempenho da sua função tem uma grandiosa meta para o Século XXI: formar a consciência ambiental dos alunos e, no desenvolvimento e exercício da sua cidadania, através da transformação dos próprios paradigmas e conceitos, de uma escola formadora e transformadora – onde os conceitos se desenvolvam através do trabalho escolar.

Nas comunidades escolares em que os profissionais adotam práticas e abraçam ações tradicionais e conservadoras de ensino, que não têm como objetivo essencial às amplas questões ambientais, que não se permeiam sobre considerações do meio ambiente e apresentam sugestões didáticas praticáveis nas séries iniciais do ensino fundamental – propícias à formação e desenvolvimento da consciência ambiental de crianças e adolescentes, não estarão preparadas para os desafios inerentes ao modelo de ensino que a dimensão ambiental.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A educação ambiental deve ser feita por intermédio de transposição didática. Os alunos precisam praticar em seus lares, o que foi disseminado na escola. Para que se ocorra uma aprendizagem significativa. De acordo com FRITZSONS & MONTOVANI:

o objetivo da educação ambiental é a conservação da natureza por indivíduos conscientes do seu papel como agentes da história do planeta. Para isto, a educação ambiental deve ser capaz de extrapolar as relações comumente existentes de exploração que permeiam as relações entre os

homens, e atingir uma compreensão que vai além dos valores normalmente conhecidos. (FRITZSONS & MONTOVANI 2004 p. 54)

O artigo 225 da nossa Carta Magna faz a definição clara desta responsabilidade compartilhada: "Todos têm o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para os presentes e futuras gerações".

É importante frisar que quando se cita a conservação ambiental como prioridade deve-se atentar a realidade vivida no planeta, os problemas ambientais são reflexos de graves problemas da sociedade, podemos discutir alguns como:

- Distribuição populacional: Sabemos que os países considerados Terceiro Mundo concentram massas populosas. O crescimento populacional nestes países é acelerado, faltam programas educativos de programação familiar. Deste problema desencadeiam muitos outros;
- Fome: Serviços de saúde e de saneamento básico: a deficiência no fornecimento de saneamento básico decorre em maior propagação de doenças e enfermidades, desta forma serviços de saúde, já precários, não atendem a crescente demanda.

Outro fator a destacar é em relação a rede pública que está sobrecarregada e o índice de analfabetismo cada vez mais alto. A desvalorização do magistério reflete na ausência de incentivos à reciclagem, crise de formação e excesso de horas de trabalho:

- Espargimento da pobreza: as diferenças sociais formam um pélago entre os que possuem grande poder de consumo e os que vivem miseravelmente;
- Mercado de trabalho: A mecanização assume o posto de milhões de trabalhadores;
- Relações de consumo: o incentivo e apelo ao consumo transformam os valores sociais em "ter" e distanciam a sociedade do valor primordial: "ser". Com aumento determinado do consumo acarreta, dentre outros óbices, uma grande produção de resíduos sólidos, o lixo é um dos principais inconvenientes nos grandes centros urbanos;
- Integração social: falta de políticas eficientes de integração social determina a necessidade urgente de atitudes na defesa da cidadania (luta contra a corrupção e a sonegação fiscal), justiça (funcionamento mais eficaz para os grupos de menor renda) e segurança pública (erradicação da impunidade, o combate ao crime organizado e ao tráfico de drogas).

Discutindo estes graves problemas sociais e suas prováveis soluções chegaram a um consenso, só a educação é capaz de desencadear uma transformação nesta realidade.

O aluno no espaço escolar poderá analisar a natureza relacionando-a com o seu contexto e as práticas sociais que estão a sua volta considerando as complexidades. A escola tem como desafio evitar que a educação ambiental caia na simplificação e as relações existentes nesse espaço se tornem pouco harmoniosa enfatizando apenas atividades pontuais e localizadas, distantes da realidade do aluno tornando-se sem sentido e sem significado relevante para o dia-a-dia do aluno.

É importante trabalhar a historicidade da concepção natureza com os alunos a fim de construir uma visão mais abrangente sobre as coisas e ter a possibilidade de criar e buscar soluções e alternativas para os problemas.

A educação ambiental está relacionada com a cidadania, pois ambas completam um processo de permanente aprendizagem que valoriza várias formas de conhecimento, formando cidadãos com consciência local e planetária.

Ainda são muito restritas as ações em termos de educação ambiental e a grande maioria das atividades são realizadas dentro de uma modalidade formal. A que tem sido desenvolvida no país é muito diversa com presença dos órgãos governamentais como articulador, coordenador e promotor de ações poucos difundidas.

Hoje necessitamos de fortalecer a educação ambiental a fim de multiplicar e viabilizar uma prática educativa que articule de forma incisiva o enfrentamento a degradação ambiental e os problemas sociais. Assim, o entendimento sobre os problemas ambientais se dá por uma visão do meio ambiente como um campo de conhecimento e significados socialmente construídos, que são perpassados pela diversidade cultural e ideológica, como pelos conflitos de interesse. O aluno precisa ser situado neste universo de complexidades, na qual as variedades pedagógicas devem ser amplas e interdependentes, na medida em que a questão ambiental seja um problema híbrido, associado às diversas dimensões humanas.

O estudo do meio ambiente no espaço escolar pressupõe uma ação interdisciplinar com objetivos, princípios, conteúdos e metodologias próprias que compõem o currículo de maneira transversal, mas o que se vê é a redução do tratamento de alguns temas e princípios ecológicos nas diversas disciplinas que formam o currículo escolar. Essas práticas desorientam o fazer pedagógico embasado na educação ambiental e reduzem uma ação prevista nos temas transversais sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, no qual o meio ambiente faz parte, e também a impossibilidade da criação de projetos na escola. Entretanto, a educação ambiental é um produto, em construção, da complexa dinâmica histórica da educação, um campo que evolucionou de aprendizagem construtiva, crítica, significativa e ambiental, um produto do diálogo permanente entre concepções sobre o conhecimento, a aprendizagem, o ensino, sociedade e o ambiente.

A educação ambiental faz a interpretação da complexidade como uma característica inerente aos processos educativos. Este campo é apropriado “para aprender a aprender” a complexidade, já que as ciências da educação definem como objeto de conhecimento, são tributárias de diversas disciplinas que conformam um campo dificultoso onde interatuam os emergentes sociais, as demandas comunitárias, as demandas políticas, os avanços na epistemologia, a didática, a psicologia da aprendizagem, a sociologia, as ciências naturais, etc.

A escola é um espaço que permite reconhecer através do diálogo a existência de diferentes culturas, que expressam os seus ideais políticos, econômicos, religiosos e étnicos de forma a produzir um ambiente que se trabalhe os conflitos sendo necessário criar práticas pedagógicas que valorizem a justiça, a equidade e a solidariedade, nas quais as dimensões ambientais perpassam nestas ações.

Atualmente vive-se em numa sociedade da aprendizagem, que implica aprendizagens progressivas e abstrusas; uma sociedade em que foram multiplicados os contextos de aprendizagem. Já não se trata só de aprender, mas de aprender coisas diferentes. Por isso, em virtude da diversidade de necessidade de aprendizagem, torna-se difícil continuar com a ideia simplificadora de que uma única teoria ou modelo de aprendizagem possa dar conta de todas essas situações. (NEVES, 2010)

Com a necessidade de incluir a escola nas discussões urgentes da sociedade, há muitas iniciativas importantes de educadores que sabem do valor da natureza e como multiplicadores e formadores de opinião, é de extrema importância divulgarem ações das mais simples até a mais elaboradas para a proteção do meio ambiente.

A escola organiza as ações com a temática Meio Ambiente através da construção do seu Projeto Político Pedagógico que prevê ao longo do ano escolar, trabalhos, aulas, pesquisas, debates e outras atitudes que envolvam toda comunidade e a sua realidade local. Na rotina da escola é possível perceber o compromisso com o meio ambiente, desde sua organização e a sua relação com os alunos.

O Brasil vem realizando esforços através de diretrizes e políticas no sentido de promover e incentivar a Educação Ambiental nas escolas do ensino fundamental. Há estudos que versam sobre a música e o Meio Ambiente, da reflexão do homem sobre suas escolhas para a realização do desenvolvimento econômico, político e cultural, uma das pioneiras a estudar sobre assunto.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR AMBIENTAL

No Art. 61º. da LDB preconiza aos educadores do Ensino Fundamental formação continuada, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Dessa forma, os órgãos que alicerçam as instituições educacionais, sejam estes nos âmbitos municipal, estadual, federal ou privada, devem endossar aos profissionais da educação, formação através de programas de capacitação extensivos a todos os segmentos da comunidade. Pois a educação ambiental é processo contínuo de formação de caráter e atitudes corretas diante do meio ambiente para um futuro de equilíbrio e sustentabilidade.

Contudo, o perfil do educador ambiental resulta de diferentes questões envolvidas em sua formação, tais como suas inimitáveis trajetórias de vida, considerando desde suas inquietações, às suas experiências formais e informais, tanto de âmbito social, como profissional ou mesmo pessoal.

Segundo Alexandre Pedrini (1998, p. 37), a Educação Ambiental foi – e está sendo – realizada, com prioridade, nos órgãos ambientais, embora existam esforços discursivos na área educacional, da ciência e da tecnologia. Isto nos sugere que talvez a resistência da inserção da Educação Ambiental nas práticas escolares deveu-se ao fato da ausência de uma política prática e efetiva de Educação Ambiental e, primordialmente, a carência de aspectos ambientais na formação dos profissionais da educação.

No Brasil, o documento mais completo para designar a formação dos educadores ambientais é o ProFEA – Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais da série Documentos Técnicos, vol. 08, publicada pelo órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Os objetivos deste programa em relação à formação dos educadores ambientais são:

- Contribuir para o surgimento de uma dinâmica nacional e contínua de Formação de Educadoras(es) Ambientais, a partir de diferentes contextos, que leve à formação de uma sociedade brasileira educada e educando ambientalmente;
- Apoiar e estimular processos educativos que apontem para transformações éticas e políticas em direção à construção da sustentabilidade socioambiental;
- Fortalecer as instituições e seus sujeitos sociais para atuarem de forma autônoma, crítica e inovadora em processos formativos, ampliando o envolvimento da sociedade em ações socioambientais de caráter pedagógico;
- Contribuir na estruturação de um Observatório em rede das Políticas Públicas de formação de Educadoras (es) Ambientais, através da articulação permanente dos Coletivos Educadores. (ProFEA, 2006, p. 10).

Na trajetória de formação do Educador Ambiental vários conceitos e princípios para a perspectiva da Educação Ambiental se fizeram presentes. Os principais são Autonomia, Alteridade, Complexidade, Democracia, Identidade, Inclusão Social, Justiça Ambiental, Participação, Controle Social, Pertencimento, Sócio Biodiversidade, Saber Ambiental, Sustentabilidade, Emancipação, Território, Solidariedade e a Potência de Ação

Todos estes conceitos refletiram nas escolas de pensamento como a Hermenêutica, a Teoria Crítica, o ambientalismo e a Educação Popular:

Esses princípios, por sua vez, refletem nos princípios e estratégias metodológicas para a formação dos educadores ambientais como a Ação Comunicativa, a Pedagogia da Práxis, a Intervenção Educacional, a Intervenção Psicossocial, a Pesquisa-Ação-Participante, a Pesquisa-Ação, a Pesquisa Participante, os Coletivos Educadores, a Inter e a Transdisciplinaridade, o Laboratório Social, os Círculos de Cultura, a Sociologia das Emergências, a Vanguarda, as Estruturas Educadoras, a Construção do Conhecimento, a Comunidade de Aprendizagem, a Comunidade Interpretativa e o Cardápio de Aprendizagem (ProFEA, 2006, p. 10).

A formação cotidiana dos educadores ambientais brasileiros teve um histórico de percursos de diferentes gêneses, desde a formação profissional no trabalho, de militância política, estudantil e

ambientalista desde a década de 60, no entanto só na década de 90 começam a aparecer propostas de currículos formais dentro de Universidades e ONGs para a formação do educador ambiental.

A ideia é de que um processo de formação de um educador ambiental não objetiva apenas reproduzir modos de ser e estar no mundo, ou apenas adequação do comportamento dos educandos a um padrão preexistente, isto deve ajustar-se aos contextos políticos, culturais e ambientais ao qual estejam inseridos, pois a relação educadora-educando é um encontro de saberes em que não há hierarquia de conhecimentos, pois uns aprendem com os outros de modo recíproco e dinâmico.

Esta prática vai de encontro com o método dialógico de Paulo Freire cujos passos são:

1. A leitura do mundo;
2. Compartilhamento do mundo lido;
3. Educação como ato de produção e reconstrução do saber e
4. Educação como prática da Liberdade.

Por esta prática o educador ambiental precisa ter um paradigma crítico do mundo que cerca sua comunidade para levantamento dos aspectos de relevância e discussão orientando os alunos para uma percepção do mundo como sua extensão, como parte integrante do seu próprio ser e vice-versa, compreendendo que todos são responsáveis pela natureza e pela sustentabilidade de sua utilização em prol da sociedade humana.

Na pedagogia de Freire a participação popular intervê diretamente no conjunto de ações que a sociedade praticar e que por isso torna-se responsável e ao mesmo tempo adquire direitos de participação sendo que a leitura do mundo deve ser compartilhada na prática dialógica que leve à discussão produtiva e que alcance resultados positivos para o crescimento da sociedade. Nesta prática de compartilhar o mundo lido, implica em construir e a reconstruir o saber a cada instante que novas informações são postas ao circuito de cultura, levando os indivíduos a perceberem sua potencialidade neste movimento crescente e progressivo de socialização e politização.

Ao longo do processo, à medida que o indivíduo se ambientaliza com novas leituras e confronta suas ideias com outras, percebe suas fortalezas e fraquezas, modificando-se para o encontro com a libertação através da compreensão de seu papel, suas obrigações e direitos diante do mundo a partir de seus atos.

É incumbência do Educador Ambiental, a função de conduzir os indivíduos do seu círculo de abrangência a esses abstrusos diálogos que a Educação Ambiental brasileira promove e se envolve, tecendo laços sociais entre humanos e destes com a natureza. No entanto, o que se espera do professor como educador e principalmente como educador ambiental, vai além do que as políticas públicas oferecem.

Para finalizar, espera-se que o professor seja um "super profissional" e que tenha uma formação de qualidade e primor, o que na realidade não condiz com a realidade. A exigência de que seja um "educador de estudantes diversos" expressa que o professor deva lidar com os alunos de diferentes repertórios, uma vez que há diferenças socioculturais, emocionais e intelectuais entre eles. Conforme

apontou Mizukami (ProFEA, 2006, p.7), ser "profundo conhecedor das áreas de conhecimentos e dos "temas transversais" implica em que o professor tenha uma cultura geral sólida.

FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO DE UM EDUCADOR AMBIENTAL

De acordo com o ProFEA,

Os fundamentos que norteiam a formação dos Educadores Ambientais são dez, e as propostas diversificadas em andamento por todo o país. Numa perspectiva libertária o que se espera é que a educação ambiental não possibilite aos educandos um padrão comum, mas uma adesão a uma nova linha de atitudes para um processo autônomo de construção pessoal e participação na transformação de sua realidade. (ProFEA 2006, p.12),

Assim, a missão do educador ambiental libertário é a contribuição de formar outro educador ambiental, discípulo de caminhada. Assim, a hierarquização não acontece e ambos protagonizam suas vidas em suas buscas e articulam suas capacidades.

De um modo geral, os educadores ambientais têm desempenhado um papel de liderança, em conformidades contrárias às atitudes que considera agressivas ao meio ambiente e neste processo, vislumbram alternativas de atuação na deflagração de processos educacionais para a transformação das relações entre humanos e a natureza. Porém esta liderança se auto anula na medida em que o educador atua "com" outros e não "para" outros, num ritmo de parceria coercitiva para a justiça social, a democracia, a qualidade de vida e a sustentabilidade sem hierarquias nas relações educador-educando.

A formação dos educadores ambientais não se deve pautar pelo simples acúmulo de conhecimentos, pois não há um componente curricular bloqueado sobre a educação ambiental, o que há é um processo de potencialização dos indivíduos e grupos para transformá-la suas realidades de modo crítico, para realizar intervenções socioambientais reflexivas, emancipatórias e responsáveis.

Este parâmetro é de pessoas que aprendem participando, ou seja, os educadores ambientam devem encontrar no coletivo seu espaço de ação, de vida política, de reflexão. A ênfase nos coletivos locais deve-se ao seu reconhecimento como sujeitos protagonistas do contexto e de seu conhecimento profundo da realidade, dos valores que implicam e das práticas sociais correntes.

São grupos que se tornam identitários, pesquisadores, críticos e ativos no seu contexto social. A consciência ambiental é um processo que possibilitará a preservação, e restauração do meio ambiente. Esse processo será construído por meio do ensino-aprendizagem na educação básica, ou seja, a práxis, que fará um diálogo entre alunos e professores.

Freire (2004, p. 78) diz que o diálogo ou a práxis, devem ser entendidos como ação-reflexão-ação. Não se pode enfatizar apenas um dos elementos, mas "[...] se enfatiza ou exclusiva a ação, com o sacrifício da reflexão, palavra se converte em ativismo. Este que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo.

Ainda, segundo o autor, qualquer destas dicotomias, ao gerar-se em forma inautêntica de existir, gera formas inautênticas de pensar. Sendo assim, acredita-se que não há como construir uma consciência crítica e ambiental se o diálogo não for usado como instrumento. Porém, se for usado como práxis ou ação-reflexão, não se pode destacar apenas um, pois

assim se obterá um pensamento copiado dos outros, inautêntico, com falas de outras pessoas, sem produzir a própria. (FREIRE, 2004, p. 34).

Tentar amenizar a crise ambiental, atualmente, parece utopia. Entretanto, se todas as pessoas refletissem no que estão contribuindo para uma maior degradação do meio ambiente e agissem a favor da proteção, muito mudaria; afinal, somos seres humanos e parte do meio ambiente, portanto, precisamos aprender a viver em equilíbrio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho demonstramos por meio de pesquisas bibliográficas a incorporação do Meio Ambiente à Educação de Ensino Integral e ressaltamos que o contato com este possibilita aos educadores e educandos relação direta com a nossa realidade que é complexa de processos de conservação da natureza, social e ecológica, trazendo uma compreensão do mundo através de diferentes processos desde infância.

A Educação Ambiental ao longo de sua trajetória vem nos chamando atenção que não podemos ficar refém em nome do desenvolvimento econômico e destruir o Meio Ambiente através do consumo desnecessário e que todos podem contribuir para que mude esta situação, pois cada um fazendo a sua parte, estaremos contribuindo com a nossa parcela positiva em relação a natureza.

Salientamos ainda que os professores precisam articular a ideia de o aluno viver em harmonia com a natureza, mas, para isso, é preciso consciência. Uma consciência sem medo, com coragem de lutar pelo bem do meio ambiente. É necessário formar alunos com mentalidades conscientes e habilidades para lidar com essa realidade ambiental complexa, havendo, assim, esperança de mudar esse contexto no qual se encontra o planeta.

Concluimos que se contextualizarmos nossa temática sobre educação ambiental no ensino integral, atingiremos a consciência ambiental no processo de ensino-aprendizagem nas escolas, porém, esse processo precisa ser construído na escola, promovendo a integração do aluno e do professor. A proposta central de trabalharmos a Educação Ambiental consiste na integração de todos os agentes da sociedade para a construção de mundo melhor, sem miséria, sem fome, sem discriminação e a oportunidade para que todos tenham uma qualidade de vida e o caminho é a educação por onde há uma maior divulgação e participação de grande parte da sociedade, os alunos, professores, pais, funcionários e a comunidade local.

As práticas educativas podem incentivar ações que caminhem para a sustentabilidade, na qual o objetivo é o equilíbrio entre as necessidades do homem e a natureza, ou seja, o desenvolvimento econômico, político e social pautado no respeito ao meio ambiente e não na sua destruição, exercendo a cidadania de forma plena consciente de sua ação transformadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Cadernos de Pesquisa**, nº 65. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 1988.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Estrutura e Funcionamento do Ministério da Educação e Cultura. Brasília: Inep, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. v.6 Arte. 2ed. São Paulo: DP&A, 2000.

CARVALHO, Isabel. **A intervenção ecológica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

CARVALHO, Isabel. **Os sentidos do ambiental: a contribuição da hermenêutica à pedagogia da complexidade**. LEFF, E (Coord.). A Complexidade Ambiental. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB: ranços e avanços**. 9.ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Música e Meio Ambiente ecologia sonora**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de pesquisa, vol.113, p. 189-205. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, mar-2003.

KANTOWICZ, Edicléia Rapanos. **Proposta de Revitalização da volta do poço no município de Piçarras (SC)**, 2003. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed., 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

LIMA, G.F.C. Educação Ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, jan./abr. 2009.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. 17. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

NEVES, Maria Inês Soares Costa. **Educação Ambiental Fundamentos e Práticas**. Escola Ambiental de Mogi das Cruzes, São Paulo, 2010.

PEGORARO, João Luiz et al. **Orientação para educação ambiental nas bacias hidrográficas do Estado de São Paulo**. Imprensa Oficial. 2005

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e Representação Social**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

ROSA, L.G.; SILVA, M.M.; LEITE, V.D. Educação Ambiental em uma escola de formação inicial de nível médio: estratégias e desafios do processo de sensibilização. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 22, p. 454-475, jan./jul. 2009.

RUSCHEINSKY, A. (Org.). **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 185p

SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. Para além da razão: reflexões sobre o papel das emoções e das aulas de campo em ambientes naturais no ensino de ciências e em Educação Ambiental. In: TALAMONI, J.L.B.; SAMPAIO, A.C. (Orgs.). **Educação Ambiental: da prática pedagógica à cidadania**. São Paulo: Escrituras Editora (Educação para Ciência, 4), 2003. p.41-57.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação e o Mundo Moderno**. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

A ÉTICA DO CUIDADO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



A ÉTICA DO CUIDADO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GISLENE GOMES DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pela faculdade Anhanguera de Taboão da Serra Ano de conclusão 09 de Marco de 2012

RESUMO

O presente artigo discute a ética do cuidado como princípio orientador da prática docente na Educação Infantil, evidenciando sua centralidade na formação integral das crianças. Ao articular cuidado e educação, o estudo demonstra que o professor atua como sujeito ético, mediando experiências que promovem vínculos afetivos, respeito à diversidade, protagonismo infantil e cidadania. A análise também evidencia o papel da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na consolidação da ética do cuidado, por meio de direitos de aprendizagem que orientam práticas pedagógicas intencionais e humanizadoras. Conclui-se que a ética do cuidado é fundamento essencial para práticas educativas inclusivas, reflexivas e transformadoras na infância. O estudo destaca que a implementação efetiva da ética do cuidado depende da intencionalidade do professor ao planejar e conduzir atividades, considerando as especificidades de cada criança e valorizando suas singularidades. Dessa forma, a ética do cuidado se torna um eixo integrador que articula dimensões cognitivas, afetivas e sociais, promovendo um ambiente educativo inclusivo, acolhedor e transformador.

Palavras-chave: Ética; Educação Infantil; Prática docente; BNCC.

ABSTRACT

This article discusses the ethics of care as a guiding principle for teaching practice in Early Childhood Education, highlighting its centrality in the integral development of children. By articulating care and education, the study demonstrates that the teacher acts as an ethical subject, mediating experiences that promote affective bonds, respect for diversity, children's protagonism, and citizenship. The analysis also highlights the role of the National Common Curricular Base (BNCC) in consolidating the ethics of care, through learning rights that guide intentional and humanizing pedagogical practices. It concludes that the ethics of care is an essential foundation for inclusive, reflective, and transformative educational practices in childhood. The study emphasizes that the effective implementation of the ethics of care depends on the teacher's intentionality in planning and conducting activities, considering the specificities of each child and valuing their singularities. In this way, the ethics of care becomes an integrating axis that articulates cognitive, affective, and social dimensions, promoting an inclusive, welcoming, and transformative educational environment.

Keywords: Ethics; Early Childhood Education; Teaching practice; BNCC.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, tem como objetivo discutir a importância do cuidado como dimensão ética que sustenta a prática pedagógica nos primeiros anos de vida escolar, destacando sua relevância para a formação integral das crianças e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. A educação e a ética, quando articuladas, não se restringem à transmissão de conteúdo ou apenas à execução de tarefas administrativas, que constituem práticas que orientam valores, atitudes e formas de convivência social, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, ético e cultural dos sujeitos em formação. Dessa forma, quando refletimos sobre a ética do cuidado na Educação Infantil, passamos a compreender que o ato de educar vai além de técnicas, é a atenção às necessidades afetivas e físicas da criança, além do estímulo às suas capacidades de interação, participação e protagonismo.

O estudo mostra a importância da ética no cuidado, apresentando como princípio orientador e dando sentido às práticas pedagógicas, indo além de uma concepção assistencialista, algo que muitas vezes reduz o papel da escola ao fornecimento de alimentação, higiene e segurança. Essa dimensão ética implica considerar cada criança como sujeito de direitos, com particularidades, ritmos, interesses e potencialidades próprias, reconhecendo sua autonomia e incentivando a construção de vínculos sociais baseados no respeito, na solidariedade e na cooperação. É nesse contexto que o professor assume um papel central, não apenas como mediador do conhecimento, mas como figura de referência afetiva e ética, cuja postura, atitudes e escolhas impactam diretamente a constituição da identidade, dos valores e da compreensão de mundo das crianças.

As discussões se tornam ainda mais relevantes ao trazer considerações sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) como instrumentos normativos que

orientam a Educação Infantil no Brasil. A BNCC, estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos a todos os estudantes, assegurando equidade, qualidade e formação integral. Na Educação Infantil, a criança é compreendida como sujeito histórico, social e cultural, protagonista de seu processo educativo, que aprende por meio de interações significativas, da exploração do ambiente, da brincadeira e da participação ativa em experiências coletivas.

O estudo mostra a importância da intencionalidade do trabalho docente no envolvimento do planejamento, organização do tempo e do espaço escolar, seleção de experiências, recursos e atividades que promovam aprendizagens significativas e respeitem a diversidade cultural, social e individual das crianças. Trata-se de considerar a educação como ato ético, político e humano, no qual o cuidado deixa de ser secundário e passa a ser princípio norteador de toda ação pedagógica.

As reflexões que orientam este artigo buscam responder a questões fundamentais para a prática educativa: de que maneira a ética do cuidado se manifesta no cotidiano escolar? Como o professor pode agir como sujeito ético, integrando as dimensões de cuidar e educar em sua atuação pedagógica? E em que medida a BNCC contribui para consolidar a ética do cuidado como fundamento da intencionalidade educativa e da formação integral das crianças? O enfrentamento dessas questões exige compreender a criança como sujeito ativo, capaz de participar, expressar-se, explorar e interagir, e reconhecer que a prática pedagógica deve ser planejada e refletida de modo a assegurar equidade, respeito, dignidade e protagonismo infantil.

Ao considerar a ética do cuidado como eixo estruturante da Educação Infantil, o artigo pretende contribuir para a valorização de práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito de direitos, promovam a formação integral e fortaleçam ambientes educativos acolhedores, inclusivos e éticos. Essa abordagem reforça a necessidade de que a docência na infância seja entendida como ação comprometida com o desenvolvimento humano, na qual cuidar e educar são dimensões inseparáveis, orientadas pelo respeito às singularidades, à diversidade e à dignidade de cada criança. Dessa forma, este estudo busca iluminar a prática docente com fundamentos éticos sólidos, consolidando a importância de uma educação que forma cidadãos conscientes, críticos e capazes de conviver de forma solidária e responsável desde os primeiros anos de vida.

DESENVOLVIMENTO

A ética e a educação são duas perspectivas que caminham juntas no processo de formação humana. Por um lado, temos a educação que se constitui como prática social pensada para o desenvolvimento integral do sujeito e por outro lado temos a ética que é representada pelo campo de reflexão e de práticas que orientam a convivência, os valores e a construção de uma sociedade mais justa. Desta forma, pensar em educação sem considerar a ética é reduzir o processo educativo apenas à transmissão de conteúdos, desconsiderando a formação moral, crítica e cidadã dos indivíduos. Sobre ética, Batista (p. 40) explica que,

Recorde-se que o termo «ética» provém do grego (éthè - morada) e o termo moral deriva do latim (mores - mos), mas os dois remetem para a ideia de hábitos e costumes, para o modo de ser, de estar e de agir que qualifica o comportamento dos indivíduos, dos grupos, das organizações e das comunidades. A partir desta afinidade etimológica parece justificar o uso indiscriminado dos dois termos na linguagem corrente, assumindo cada um deles a dupla conotação do que é tido como «bom» e do que se impõe como obrigatório.

Assim se compreende que tanto a ética quanto a moral se articulam de modo a orientar condutas, escolhas e formas de convivência. Na educação, esses conceitos ganham relevância ainda maior, uma vez que a escola é um espaço em que diferentes valores se encontram e, muitas vezes, se acabam entrando em conflito. Cabe, então, à prática docente não apenas transmitir conteúdos formais, mas também construir, junto às crianças, princípios de convivência pautados no respeito, na justiça e no cuidado mútuo.

Com relação à educação infantil, a ética do cuidado assume centralidade. Já que nesse período da vida as crianças estão em processo de formação de identidade, autonomia e vínculos sociais. O cuidado, nesse contexto, não pode ser reduzido ao atendimento das necessidades físicas, como alimentação, higiene e segurança, mas envolve também dimensões emocionais, afetivas e pedagógicas. Cavalari e Maciel (2018), no artigo “A ética na educação infantil”, explicam que,

O desenvolvimento da criança envolve um conjunto de habilidades que são adquiridas através da interação com outras pessoas e com o meio, necessita da estimulação em todas as etapas para que possa estabelecer convívio no meio social.

Essa perspectiva reforça que o cuidado é entendido como prática ética, interpondo as interações e experiências vivenciadas pela criança no espaço escolar. Neste contexto temos o professor que não atua apenas como mediador do conhecimento, mas como figura de referência afetiva, capaz de acolher, orientar e estimular o desenvolvimento integral dos pequenos. O ato de cuidar ultrapassa o âmbito de apenas proteger e se configura como uma atitude de valorizar a dignidade humana, na medida em que considera a criança em sua singularidade, respeitando seus ritmos, desejos e necessidades.

A Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ressalta que a prática educativa deve se pautar em princípios éticos, políticos e estéticos, sendo os princípios éticos evidenciados pela autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, às diferentes culturas, identidades e singularidades. Essa orientação demonstra que o cuidado não pode ser visto como uma ação secundária ou meramente assistencialista, mas como eixo estruturante da prática pedagógica na infância. Oliveira (2007 p. 52) explica que,

Educar para a cidadania envolve a formação de atitudes de solidariedade para com os outros, particularmente com aqueles em dificuldade de superação de atitudes egoístas, implica em fazer gestos de cortesia, preservar o coletivo, responsabilizar-se pelas próprias

ações e discutir aspectos éticos envolvidos em determinada situação. Inclui, para cada criança, poder se expressar e respeitar expressão do outro em relação a sentimentos, ideias, costumes, preferências, ser aceita em suas características físicas e morais.

A autora reforça que a educação infantil deve se constituir como um espaço privilegiado para o exercício da cidadania desde os primeiros anos de vida. Quando a escola percebe a criança como sujeito de direitos, está contribuindo para a construção de valores éticos que se consolidam nas experiências cotidianas de interação. Nesse sentido, o professor assume uma importante função sendo modelo de comportamento, com suas atitudes e práticas pedagógicas constantemente observadas e assimiladas pelas crianças. A postura ética do docente, portanto, ultrapassa o discurso e se materializa em ações concretas de respeito, solidariedade e cuidado.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO SUJEITO ÉTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao compreender que a ética do cuidado é indissociável da prática pedagógica, torna-se evidente a centralidade do professor como sujeito ético na educação infantil. Sua atuação ultrapassa o planejamento de atividades e a mediação de conteúdos, estendendo-se para o campo das relações humanas que constituem o cotidiano escolar. Nesse sentido, a postura do docente é um reflexo direto dos valores que orientam sua prática e que serão, inevitavelmente, apropriados pelas crianças.

De acordo com Oliveira (2010 p. 72-73),

O professor deve ser bastante claro que os princípios que regem seu fazer estão diretamente relacionados com os princípios de cidadania que serão construídos pelas crianças. Desta maneira, é fundamental buscar coerência entre o ideal de formação que se quer e os procedimentos assumidos pelo docente enquanto ser individual, social, profissional e político na efetivação de seus objetivos, seus valores e seus ideais, para que possamos almejar uma sociedade mais humana, igualitária e justa, preservando, enriquecendo, valorizando, e realçando o que esta sociedade tem de melhor, seu potencial humano.

O professor, ao lidar com as singularidades de cada criança, enfrenta situações que exigem escolhas éticas constantes, seja no acolhimento às diferenças culturais, nas respostas às manifestações emocionais, ou mesmo na gestão dos conflitos que emergem nas interações entre os pequenos. Assim, cuidar e educar se configuram como ações complementares, sustentadas pela responsabilidade de formar sujeitos críticos e conscientes de sua participação no mundo. Saito e Oliveira (2018) no artigo “Trabalho Docente Na Educação Infantil: Olhares Reflexivos Para A Ação Intencional E Planejada Do Ensino” explicam que,

a ação pedagógica na educação infantil deve estar imbuída de intencionalidade, preparação e percepção do universo infantil, a fim de que amplie as experiências infantis e traga diversas possibilidades de ensino e aprendizagem. Para essa ação pedagógica, cabe ao professor e aos demais profissionais educacionais o compromisso com a organização do tempo, espaço e relações de aprendizagem entre crianças. É necessária a organização pedagógica das rotinas em favor do conhecimento elaborado de crianças e dos potenciais para as máximas qualidades humanas (criatividade, criticidade, imaginação, socialização, autonomia, etc.). Nessa organização, o cuidar e o educar são indissociáveis no sentido de promover uma formação integral e de qualidade para as crianças.

Essa visão evidencia que a ética do cuidado está fortemente relacionada ao compromisso do professor em reconhecer a criança como sujeito histórico, social e cultural, que aprende e se desenvolve por meio das interações. Nesse sentido, a prática docente deve ser constantemente repensada à luz dos princípios éticos que orientam tanto as relações interpessoais quanto a intencionalidade pedagógica. Conforme Faria e Finco (2011 p. 61),

A pedagogia da infância nos leva a refletir sobre as relações envolvendo adultos e a criança um sujeito social que participa da realidade adulta, que pensa que propõe outras saídas para este mundo adulto que não a considera tratando-a como um “vir a ser”, um sujeito imaturo e sem direito à voz e participação da vida adulta, uma criança que participa de uma coletividade, mas que deve ter seus direitos garantidos, sendo primeiramente respeitada em suas diferenças, considerando os aspectos de gênero, classe, raça, etnia, idade, religião, entre outros, e recebendo uma educação de qualidade.

Assim se reforça a ideia de que a criança deve ser percebida como sujeito de direitos, cuja formação ética se constrói no cotidiano das relações escolares. A ética do cuidado, nesse sentido, não pode ser vista apenas como uma dimensão complementar da prática docente, mas como eixo estruturante que orienta tanto as interações quanto as escolhas pedagógicas. O reconhecimento da criança como protagonista de sua própria história implica em assegurar-lhe voz, espaço e oportunidades de participação ativa na construção do conhecimento e na vivência coletiva. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que orienta sobre a criança que temos dentro do cenário da educação infantil

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

Nesse cenário, o professor atua como mediador de experiências que valorizam a diversidade, a equidade e o respeito mútuo, princípios indispensáveis para o exercício da cidadania desde a infância. Trata-se de compreender que a ética, quando incorporada ao fazer pedagógico, possibilita a formação de sujeitos mais conscientes, capazes de conviver de forma solidária e de se posicionar criticamente diante da realidade. Fernandes e Ramos (2022) enfatizam que,

Face ao exposto, a formação docente para atuação na educação infantil exige de nós a clareza de suas funções indissociáveis, quais sejam, cuidar e educar a fim de que sejam rompidas as fragmentações entre essas duas esferas as quais constituem a natureza do próprio trabalho docente nessa etapa da educação. Nesse caso, cuidar e educar, conforme explicita Bujes (2001) significa reconhecer que as crianças de 0 a 5 anos possuem necessidades de atenção, afeto, segurança, cuidados e experiências educativas sem os quais dificilmente conseguiriam sobreviver e se desenvolver. Simultaneamente, elas estão inseridas em um mundo repleto de descobertas, possibilidades, interações e estímulos que se ofertam à sua percepção, assimilação e compreensão da realidade.

Assim a formação docente se desenha para uma atuação na educação infantil que exige de nós a clareza de suas funções indissociáveis, quais sejam, cuidar e educar, a fim de que sejam rompidas as fragmentações entre essas duas esferas que constituem a natureza do próprio trabalho docente nessa etapa da educação. Nesse caso, cuidar e educar significa reconhecer que as crianças possuem necessidades de atenção, afeto, segurança, cuidados e experiências educativas, sem os quais dificilmente conseguiriam sobreviver e se desenvolver. Simultaneamente, elas estão inseridas em um mundo repleto de descobertas, possibilidades, interações e estímulos que se ofertam à sua percepção, assimilação e compreensão da realidade.

Dessa forma, a ética do cuidado na educação infantil se apresenta como princípio norteador que ressignifica a prática pedagógica, afastando-a de uma visão assistencialista e aproximando-a de uma perspectiva formativa, humanizadora e cidadã. O professor, ao reconhecer a criança como sujeito histórico, social e cultural, possibilita um processo educativo que integra afeto, conhecimento e valores éticos, contribuindo para a constituição de sujeitos críticos e ativos na sociedade.

Reafirmando que a docência na infância vai além do ensino de conteúdos: ela se funda na responsabilidade ética de garantir à criança dignidade, respeito, voz e participação. Trata-se de consolidar um compromisso pedagógico que não apenas ensina, mas também cuida, acolhe e transforma, tornando a escola um espaço de justiça, equidade e cuidado mútuo.

A ÉTICA DO CUIDADO E A BNCC: INTENCIONALIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, é um documento normativo que orienta a Educação Básica no Brasil, estabelecendo direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos a todos os estudantes. Sua finalidade é assegurar equidade e qualidade,

promovendo a formação integral dos sujeitos e servindo de referência para os sistemas de ensino, as propostas pedagógicas das escolas e as práticas docentes.

No âmbito da Educação Infantil, a BNCC compreende a criança como sujeito histórico, social e cultural, protagonista de sua trajetória educativa. Reconhece que o desenvolvimento ocorre a partir das interações e das experiências lúdicas, estruturando-se em campos de experiência e nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos expressam a centralidade da vivência cotidiana como espaço de aprendizagem significativa e construção de identidade.

Um dos avanços trazidos pela BNCC foi reforçar a indissociabilidade entre cuidar e educar. O cuidado, entendido para além da satisfação de necessidades físicas, envolve dimensões afetivas, sociais, culturais e éticas, e se traduz em práticas pedagógicas que valorizam a dignidade da criança, respeitam sua singularidade e promovem a cidadania desde os primeiros anos de vida. Assim, a ética do cuidado torna-se um princípio estruturante das ações docentes, orientando tanto as relações interpessoais quanto a intencionalidade educativa.

Nesse sentido, os direitos de aprendizagem explicitados pela BNCC materializam a ética do cuidado em ações pedagógicas. Ao garantir oportunidades para brincar, conviver, se expressar e explorar o mundo, o documento rompe com uma visão assistencialista e propõe uma concepção ativa de infância, na qual o cuidado se manifesta como prática intencional e promotora de aprendizagens significativas.

A intencionalidade pedagógica, portanto, é o eixo que assegura a concretização dessa ética. O professor organiza tempo, espaço e relações de forma planejada, de modo que cada experiência valorize as culturas infantis, o brincar e a diversidade. Esse planejamento não é apenas técnico, mas também ético, pois implica compromisso com a construção de sujeitos críticos, solidários e conscientes de seu papel no mundo.

Outro aspecto central é a superação de práticas fragmentadas. A BNCC convoca os educadores a enxergarem a criança de forma integral, reconhecendo seus diferentes ritmos, múltiplas linguagens e especificidades individuais. A ética do cuidado, nesse contexto, atua como elo que integra dimensões cognitivas, emocionais e sociais, fortalecendo a criação de ambientes educativos acolhedores, inclusivos e respeitosos.

Além disso, o documento valoriza a diversidade cultural, étnica, religiosa, de gênero e social, orientando que as práticas pedagógicas rompam com estereótipos e preconceitos. A ética do cuidado, nesse ponto, é traduzida em ações concretas que asseguram pertencimento e reconhecimento a todas as crianças, fortalecendo o respeito às diferenças e o exercício da cidadania desde cedo.

Por fim, a BNCC exige do professor uma postura reflexiva e crítica em relação às próprias escolhas pedagógicas. A ética do cuidado não se restringe ao afeto, mas envolve a análise do impacto das práticas na vida das crianças. Promover a participação de todos em rodas de conversa, organizar brincadeiras inclusivas ou selecionar materiais que respeitem a diversidade são exemplos de escolhas que evidenciam o caráter ético da intencionalidade pedagógica.

Assim, pode-se afirmar que a BNCC consolida a ética do cuidado como fundamento da Educação Infantil, ao valorizar o protagonismo infantil, a diversidade e a formação integral. O desafio que se coloca aos docentes é transformar essas orientações em práticas concretas, planejadas com sensibilidade, consciência e compromisso ético, reconhecendo que educar na infância é um ato humano, político e profundamente transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste estudo permite afirmar que a ética do cuidado se manifesta de forma concreta no cotidiano das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Observa-se que o cuidado ultrapassa a mera satisfação das necessidades físicas das crianças e se estende às dimensões afetivas, sociais, culturais e éticas. No espaço escolar, ele se traduz em ações que valorizam a singularidade de cada criança, respeitam seus ritmos e possibilitam que suas experiências sejam significativas, promovendo vínculos sólidos e relações pautadas no respeito e na solidariedade. Nesse sentido, a ética do cuidado revela-se como princípio estruturante, que orienta tanto as interações interpessoais quanto a organização pedagógica, garantindo que o processo educativo se configure como um espaço de formação integral e humanizadora.

O estudo também evidencia que o professor, enquanto sujeito ético, desempenha papel central na integração entre cuidar e educar. Sua atuação não se limita à transmissão de conhecimentos, mas envolve planejamento intencional, observação constante das necessidades individuais, mediação de conflitos e promoção de experiências que estimulem o protagonismo infantil. A prática docente, portanto, requer sensibilidade, reflexão e compromisso ético, pois cada escolha pedagógica tem impacto direto no desenvolvimento e na construção de valores das crianças. Ao assumir essa postura, o professor torna-se modelo de comportamento ético, transmitindo valores de respeito, empatia, solidariedade e cidadania que são assimilados pelos pequenos em seu cotidiano.

No que se refere à BNCC, constatou-se que este documento normativo consolida a ética do cuidado como fundamento da Educação Infantil, ao valorizar a intencionalidade educativa, o protagonismo da criança e a integração entre cuidado e educação. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – traduzem-se em práticas pedagógicas que garantem oportunidades de interação, expressão, descobertas e participação ativa. A BNCC reforça que o cuidado não é secundário, mas elemento central da ação docente, assegurando que as crianças sejam percebidas como sujeitos históricos, sociais e culturais, com direito à dignidade, à voz e à construção de conhecimento em contextos inclusivos e diversificados.

Dessa forma, pode-se concluir que a ética do cuidado na Educação Infantil não apenas orienta a prática pedagógica, mas transforma a própria concepção de infância e de docência. O professor, ao atuar de forma ética e intencional, promove um ambiente educativo em que o respeito às diferenças, a valorização da diversidade e a formação integral das crianças caminham lado a lado. A articulação entre cuidado, educação e princípios da BNCC fortalece a construção de uma prática pedagógica humanizadora, capaz

de formar sujeitos conscientes de seus direitos e responsabilidades, aptos a conviver de maneira solidária e ética na sociedade.

Enfim, o estudo demonstrou que: a ética do cuidado se manifesta no cotidiano pedagógico por meio de práticas que integram atenção, afeto e desenvolvimento integral; o professor atua como sujeito ético ao conciliar o cuidado com a educação, promovendo experiências significativas e respeitando a singularidade de cada criança; e a BNCC, ao estruturar direitos de aprendizagem e desenvolvimento, consolida a ética do cuidado como fundamento da intencionalidade educativa. Assim, reafirma-se que a Educação Infantil, fundamentada na ética do cuidado, é espaço privilegiado para a construção de valores, cidadania e práticas pedagógicas comprometidas com a dignidade e o protagonismo infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CAVALLARI, Maria Luiza; MACIEL, Margareth de Fátima. A ética na educação infantil. 2018. Disponível em:

[https://sguweb.unicentro.br/app/webroot/arquivos/atsubmissao/Maria Luisa Cavallari artigo revisado.pdf](https://sguweb.unicentro.br/app/webroot/arquivos/atsubmissao/Maria_Luisa_Cavallari_artigo_revisado.pdf). Acesso 28 set. 2025.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). *Sociologia da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). *Educação infantil: muitos olhares*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAITO, H. T. I.; OLIVEIRA, M. R. F. de. Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. *Imagens da Educação*, v. 8, n. 1, e39310, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i1.39310>. Acesso 28 set. 2025.

DESAFIOS DE ALIAR A ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO NA CONTEMPORANEIDADE



CHALLENGES OF COMBINING LITERACY WITH READING COMPREHENSION IN CONTEMPORARY TIMES

HEREN PATRÍCIA NUNES DA SILVA

Graduação em pedagogia pela Universidade Brasil (2017)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir as questões que perpassam o dia a dia escolar do professor com destaque nos desafios enfrentados em sala de aula. Pois são inúmeras às vezes que o professor se depara com dificuldades que limitam o seu trabalho e tardam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica considerando as contribuições teóricas de autores como: Soares (2005), Ferreiro (ano) e Carvalho (2007), constatando que alguns dos desafios enfrentados pelo alfabetizador referem-se a pouca formação focada na alfabetização e no letramento. Alfabetização e o letramento devem acontecer de forma lúdica, pois a criança tem que ser considerada dentro desse processo, no qual seu espaço de tempo deve ser respeitado no que se refere ao seu desenvolvimento, formação e capacidades fisiológicas, cognitivas e intelectuais.

Palavras- Chave: Alfabetização; Letramento; contemporaneidade; desafios; aprendizagem.

ABSTRACT

This work aims to discuss the issues that permeate the daily school life of teachers, highlighting the challenges faced in the classroom. Teachers frequently encounter difficulties that limit their work and delay the teaching and learning process for students. A bibliographic research was conducted considering the theoretical contributions of authors such as: Soares (2005), Ferreiro (year) and Carvalho (2007),

finding that some of the challenges faced by literacy teachers relate to insufficient training focused on literacy and reading comprehension. Literacy and reading comprehension should occur in a playful way, as the child must be considered within this process, in which their timeframe must be respected in terms of their development, training, and physiological, cognitive, and intellectual capacities.

Keywords: Literacy; Reading comprehension; contemporaneity; challenges; learning.

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe a reflexão sobre os desafios da Alfabetização e do letramento na contemporaneidade. No contexto atual da educação brasileira, é possível observar que o fracasso escolar tem sido um marcante na nossa educação.

Estudos revelam que a alfabetização e o letramento apesar de serem distintos são indissociáveis. Lamentavelmente, muitas crianças saem da escola sem saber ler e escrever, ou apenas alfabetizadas e não letradas.

Isso ocorre devido à insegurança e despreparo dos professores, que, diante dos desafios de ensinar, ainda se apoiam no uso de cartilhas. As dificuldades de alfabetizar letrando tem se agravado tanto pelo passado, devido à herança de métodos tradicionais, quanto pelo presente, devido à insuficiência na formação profissional, o que fomenta a dificuldade de articular a teoria com a prática.

Assim sendo, o que fazer, e como fazer para reverter este problema? Eis uma questão que perpetua os discursos educativos motivando necessárias transformações.

Apesar de muitos educadores estarem empenhados em ensinar, encontram-se desestimulados devido à formação insuficiente e pela desvalorização profissional. Logo, se não forem amparados de nada adianta todo empenho.

Carvalho (2007, p.112) afirma que as professoras não estão amparadas por um projeto pedagógico, uma formação teórica aprofundada, e pelo pertencimento a uma equipe de trabalho, formada na própria escola, para fazerem experimentações ousadas.

Nesse sentido, observa-se a importância de analisar a qualidade da formação oferecida aos educadores, as metodologias e práticas adotadas em sala de aula e a necessidade de rever estratégias de formação continuada para professores que já atuam nas escolas.

A ALFABETIZAÇÃO

Para Soares (2005), alfabetizar é a ação de ensinar a ler e também escrever. Alfabetizado é aquele que domina a leitura e a escrita. Já o letrado, segundo o dicionário é aquele versado em letrar erudito, e iletrado é aquele que não tem conhecimento literário é também o analfabeto ou quase analfabeto.

Ainda segundo a autora podemos afirmar que:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e escrita pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. Soares, (2005, p. 39).

De acordo com Ferreiro (1999) a alfabetização é um processo de construção do conhecimento, provocada pela interação permanente entre educando e objeto de conhecimento. É também o processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento e as regras de geração do sistema alfabético da escrita.

No início da representação gráfica infantil, observa-se que nos primeiros traços, desenho e escrita se confundem.

Por um lado, o desenho mantém uma relação de semelhança com os objetos ou com os acontecimentos aos quais se refere, mas a escrita não. Por outro lado, a escrita constitui como linguagem, um sistema com regras próprias, o desenho, por sua vez, não. Ferreiro e Teberosky. (1999, p. 70).

A escrita se relaciona com proximidade do desenho e da linguagem, mas, para que um escrito “sirva para ler”, é preciso certa quantidade de caracteres. Além desse critério, se todos os caracteres são iguais, ainda que haja um número suficiente, essa escrita não possibilita a leitura.

Partindo de alguns estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), a língua escrita deixa de ser encarada como simples apropriação de um código ou como meros atos de codificação e decodificação de palavras, sílabas e letras, passando a ser concebida como sistema de representação. Estes estudos revelam o caminho que as crianças percorrem no aprendizado da língua, definido por elas de psicogênese ou gênese (origem, geração) do conhecimento da escrita.

Segundo Ferreiro (1999) a alfabetização tem duas faces: um referente aos adultos, e a outra, referente às crianças. Se em relação aos adultos trata-se de sanar uma carência, no caso das crianças trata-se de prevenir, de realizar o necessário para que essas crianças não se tornem futuros analfabetos.

Historicamente a alfabetização escolar no Brasil revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e metodológicas. Em virtude disso, acredita-se que desvincular a alfabetização do letramento seja um equívoco, pois, segundo Soares (2005) a criança adentra o mundo da leitura e da escrita simultaneamente através de dois processos que são: aquisição do sistema convencional de escrita (alfabetização) e pelo desenvolvimento de habilidades de leitura para o uso nas práticas sociais (letramento).

A alfabetização e o letramento devem acontecer de forma lúdica e prazerosa para que a criança encare este processo como divertido e significativo. Assim como deve ser respeitado o espaço e tempo de cada criança, no que se refere ao desenvolvimento de suas capacidades fisiológicas, cognitivas e intelectuais.

Os métodos a serem aplicados devem ser escolha dos professores, mediante a observação, investigação, análise e conclusão do que seria mais adequado aos aprendizes. É importante que os alfabetizadores estejam atentos ao contexto social dos alunos para incluir em seu trabalho assuntos que despertem o interesse e a curiosidade dos educandos.

Este processo de ensino, não deve jamais acontecer de forma rígida para não causar desinteresse nos alunos, que conseqüentemente ocasionará a desistência de aprender. De acordo com Carvalho (2007), se as leituras iniciais forem desinteressantes e cansativas, há risco de as crianças acharem que a leitura não serve para nada.

Vale salientar que ler vai muito além do simples hábito de decodificar, é preciso conhecer as letras e sons, mas não se pode falar em leitura se não houver compreensão do que é lido. Não é suficiente saber o significado de palavras isoladas, é preciso compreender todo o contexto para que assim possa se beneficiar da leitura, seja por questão de informação ou por prazer.

Sobre este assunto Carvalho reforça, “o gosto pela leitura pode ser cultivado desde a alfabetização. Atividades de leituras bem selecionadas mostram aos alunos que eles se alfabetizam para aprender, para se divertir, e para fins práticos, como ler um cartaz, um aviso”. Carvalho (2007, p. 67).

Dessa maneira, segundo Carvalho:

Para alfabetizar, letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades de comunicação, por exemplo: escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondência escolar), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. assim a escrita passa a ter função social. Carvalho (2007, p. 69).

Portanto, é notória a necessidade de se trabalhar com diversos gêneros textuais no processo de alfabetização e letramento. Pois isso torna este processo mais interessante, significativo, desperta o interesse dos alunos e faz com que eles entendam que a leitura tem importante função social.

O LETRAMENTO

Soares (2005) relata que o letramento é a palavra mais recém-chegada ao vocabulário da educação e das ciências linguísticas. O verbete “letramento” caracteriza a palavra antiga, que atribui o significado da escrita, significados bem distantes que hoje se atribuiu a letramento. Literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.

O letramento (palavra que apareceu pela primeira vez por Mary Kato, 1986) resulta da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social, ou indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (Soares, 2005).

Letrar e alfabetizar, apesar de parecerem ter o mesmo significado, na prática são diferentes. Letrar significa desenvolver habilidades necessárias para ler e escrever com compreensão, enquanto alfabetizar refere-se ao aprendizado das técnicas no sentido gramatical.

O ler e escrever de acordo com as práticas sociais de leitura e escrita têm influências diretas sobre o indivíduo nos aspectos sociais, psicológicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos, além dos econômicos.

De acordo com Soares (2005), o indivíduo alfabetizado é aquele que simplesmente aprendeu a ler e escrever, mas não se apoderou da leitura e da escrita. Por sua vez, o analfabeto é aquele que não pode exercer plenamente os seus direitos de cidadão. É aquele que a sociedade limita ou impede o acesso aos bens culturais destinados às sociedades letradas.

Entretanto segundo Soares (2005), o indivíduo pode não saber ler e escrever, ou seja, ser analfabeto, mas de certa forma ser letrado. Assim é considerado analfabeto porque é marginalizado socialmente.

Se o indivíduo vive em um meio em que a leitura e a escrita estão bem presentes, se demonstra interesse em ouvir a leitura feita por alguém já alfabetizado, se dita bilhetes ou cria histórias para que um “escriba” a escreva usando vocabulário e estrutura própria da língua da escrita se pede a alguém que faça a leitura algum informativo. Considera-se esse analfabeto alguém letrado porque faz uso e envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

O mesmo ocorre com a criança que ainda não se alfabetizou, mas, ouve histórias lida por outros, já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, está envolvida com a escrita e percebe seu uso e função. Essa criança ainda é analfabeta porque não aprendeu a ler e escrever, mas já se imergiu no letramento e de certa forma já é letrada.

O letramento, para Soares (2005), apresenta duas principais dimensões: a Individual e a Social. A dimensão individual do letramento, segundo ela, é um atributo pessoal, referindo-se à posse individual de habilidades de leitura e escrita. Já na dimensão social, o letramento, para ela é visto como fenômeno cultural, referindo-se ao conjunto de demandas e atividades sociais que envolvem e utilizam a língua escrita.

Na obra “Alfabetizar E Letrar Um diálogo entre a teoria e a prática” Carvalho (2007) busca esclarecer a diferença entre alfabetização e letramento e a importância de interligar estes dois processos. Dessa maneira, ao falar sobre alfabetização no sentido de aprendizagem inicial, a autora refere-se ao ato de ensinar, e o resultado de aprender as relações entre letras e sons. Portanto, considera-se alfabetizada a pessoa que tem conhecimento dos códigos e sons das letras sendo capaz de ler textos, mas não necessariamente faz uso da leitura e da escrita na vida social.

É importante ressaltar que segundo Carvalho (2007) a pessoa letrada é aquela que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura e propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais.

Durante o processo de alfabetização é abordado o uso da gramática e da ortografia, e a sua relação com os sons da linguagem falada. Segundo Ferreiro (1999), há dois critérios essenciais para que as crianças reconheçam um texto para leitura: a existência de quantidade suficiente de letras e variedade de caracteres.

Portanto, letras por si só não é condição suficiente para que algo possa ser lido; se há poucas letras, ou se há um amontoado, porém da mesma letra, não se pode ler.

No processo de letramento é necessário que o aprendiz esteja constantemente envolvido com a leitura. Seja por meio de jornais, revistas, livros, letras de músicas, gibis entre outras fontes que permitam percepção e reflexão sobre o que foi lido.

Dessa maneira, é necessário entender que a aprender a língua escrita não é a mesma coisa que aprender um código de transição, é compreender e construir um sistema de representação.

Assim podemos afirmar que a alfabetização e o letramento devem caminhar juntos durante o processo de aprendizagem, sendo que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino da linguagem deve abordar três aspectos fundamentais: leitura, interpretação e escrita.

Diante disso, percebe-se a necessidade de melhorar as metodologias e práticas de alfabetização e letramento, pois ambas estão longe de ser simplesmente a apropriação de códigos, mas envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística.

É importante salientar que conhecer apenas o funcionamento da escrita não é suficiente. É preciso também compreender o letramento, pois, não nos basta apenas a capacidade de desenhar letras ou decifrar códigos de leituras. É preciso compreender e dominar os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, tanto pelo prazer de ler, de se informar, de compreender diferentes pensamentos, ideias e opiniões como também para o exercício da cidadania.

DESAFIOS DE ALIAR A ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO NA CONTEMPORANEIDADE

Pesquisas vêm identificando problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças em fase escolar. Insatisfações e inseguranças entre alfabetizadores, falta de investimentos por parte do poder público e acomodação da sociedade diante da persistência do fracasso da escola em alfabetizar.

Não se pode negar que, para os professores, alfabetizar e letrar uma turma de mais ou menos 30 alunos com diferentes “bagagens”, ritmos de aprendizagem, conhecimentos prévios, contextos sociais, experiências anteriores com a leitura e a escrita, são diversas, tudo isso contribui positiva ou negativamente.

Desse modo, quem se propõe a alfabetizar deve estar embasado de teorias e metodologias da alfabetização. Também deve estar ciente que não existe uma fórmula mágica para a alfabetização. Pois não existe um único método que funcione da mesma forma para todos. Por isso é importante inovar a prática, fazer adaptações e usar a criatividade.

De acordo com Carvalho (2007), em pesquisa realizada, as professoras empenham-se em ensinar, empenham todas as suas forças para ajudar as crianças, mas continuam apostando em métodos tradicionais, mostrando-se incrédulas quando se trata da necessidade de experimentar novas abordagens.

A propósito, Carvalho diz:

No discurso das professoras encontramos muitas referências a ideias divulgadas pela academia, como a importância de trabalhar com textos, de estimular a produção

espontânea, de estudar fases do desenvolvimento da escrita, dentre outras. Essas referências, no entanto, são meio deslocadas da prática, pois nem sempre o que a professora realiza na sala de aula corresponde ao seu discurso. Carvalho (2007, p. 112).

Nesse sentido entendemos que muitos são os problemas profissionais que os professores enfrentam durante a sua jornada, que também contribuem para essa dificuldade. Desfavoráveis condições de trabalho, baixos salários que resulta em acúmulos de cargos, turmas numerosas, falta de apoio, comunidades violentas, insegurança, problemas de saúde devido ao excesso de trabalho etc.

Diante de todos estes fatores que cooperam para o insucesso da prática, podemos afirmar que nestas condições, alfabetizar letrando é uma missão quase impossível.

Sobre isso, Carvalho relata:

O salário indigente é incompatível com o exercício pleno da profissão docente. Se a professora precisa trabalhar em dois turnos – doze, quatorze, dezesseis horas por dia -, como exercer a contento uma atividade profissional que exige renovação, reflexão, pesquisa, esforço físico e investimento afetivo? Só abrindo mão do estudo, da reflexão e da troca de experiência. Carvalho (2007, p. 139).

Outro fator que contribui para a falta de sucesso da prática é a má formação profissional, pois a baixa atratividade da profissão decorrente dos baixos salários, péssimas condições de trabalho, e pouca valorização profissional acabam fazendo com que a profissão docente seja a opção menos atrativa por aquelas pessoas que possuem maior condição financeira e maior qualidade educacional. Restando assim, como uma das poucas opções para a classe menos favorecida, que não tem condições de pagar cursos caros, nem de ingressar em universidades públicas.

Além do mais, muitos cursos de formação inicial docente são de baixa qualidade. Pouco se aprofunda em teorias importantes como, por exemplo, a teoria construtivista que tem como foco a construção do conhecimento através da interação do indivíduo com o meio em que vive. Além disso, também prepara o professor não para ser transmissor de conhecimento, mas sim um mediador do processo de aprendizagem e incentivador dos alunos na busca de novos conhecimentos. Assim, o aprendizado vai sendo construído pouco a pouco.

Sobre esse assunto, Carvalho diz:

No Curso de Extensão em Alfabetização, vimos a perplexidade das professoras a respeito de várias questões técnicas relacionadas com o ato de alfabetizar. Elas nos perguntaram: como age uma professora construtivista, além de deixar as crianças experimentarem livremente a escrita? Quando, como e onde interferir? Como avaliar os processos dos alunos? Carvalho (2007, p. 138).

Esses questionamentos mostram o resultado de uma formação insuficiente que sem dúvida causa receio, insegurança e dificuldades para os professores enfrentarem os desafios da sala de aula.

Portanto, todos esses fatores, além de contribuírem para a falta de resultado na alfabetização e letramento, prejudica também a imagem do educador chegando a causar vergonha da profissão. Para Carvalho “a opção de carreira que” já foi motivo de júbilo e orgulho é agora criticada e deplorada por

amigos e parentes que dizem: “ser professora é caminho que não leva a nada, é beco sem saída, escolha de quem não pode escolher algo melhor.” Carvalho (2007, p. 140).

É importante ressaltar que o professor que está inserido em sala de aula tem o dever de oferecer uma educação de qualidade, e isso requer formação e competência para desenvolver um trabalho satisfatório. Portanto o professor será o agente que estimulará as descobertas da língua escrita até chegar à escrita convencional.

Outro desafio bem pertinente é a ausência de apoio e acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos. Em muitos casos a família se abstém da responsabilidade de participar da educação dos educandos e o professor precisa encarar sozinho a missão de alfabetizar a qualquer custo. Além de se ausentarem da educação dos estudantes, algumas famílias ainda atribuem ao professor a culpa do fracasso escolar dos filhos, estabelecendo assim um duelo entre Escola e família.

A implantação de ações que tragam um bom suporte teórico/pedagógico para esses profissionais é urgente no meio educacional, pois muitos seguem dependentes de livros didáticos por medo de ousar e errar. É preciso que ocorram mudanças no fazer educativo com ênfase na reflexão da prática educativa atrelada à teoria. Considerando que esses professores terão mais dificuldades para alfabetizar seus alunos e ainda poderá desencadear nesses alunos dificuldades de leitura e escrita ao longo de sua vida escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aquisição da língua escrita tem sido bastante observado e discutido pela educação.

Na proposta da psicogênese da Língua escrita, as autoras Ferreiro e Teberosky (1999), afirmam que a aquisição da língua escrita é um processo que se desenvolve ao longo do processo escolar da criança.

Sabemos que a cada dia é atribuído ao alfabetizador a responsabilidade de alfabetizar e letrar o aluno e lhe é exigido resultados satisfatórios por este trabalho. No entanto, o professor não desenvolverá um bom trabalho sozinho e sem amparo, mas precisará de apoio pedagógico.

Portanto, nessa difícil tarefa, cabe ao professor o papel de promover o uso dos variados textos apresentados aos educandos, mostrar significados nas atividades diárias com destaque na contextualidade do aluno. Na realidade os desafios são relevantes para amadurecer em uma prática ousada e transformadora. São eles que contribuem para que o professor construa o fazer escolar cotidiano.

O professor não deve se amedrontar com os desafios, mas é importante que estes lhe causem uma constante agitação que lhe despertará a busca de meios para desenvolver uma prática significativa e embasada teoricamente. Lidar com a alfabetização, requer capacidade e compromisso com um ensino que objetive uma verdadeira transformação social dos pequenos cidadãos que interagimos no cotidiano escolar.

Embora os professores estejam cientes da importância de alfabetizar os alunos tornando-os capazes de usar a leitura e a escrita nas práticas sociais, é comum encontrar professores que ainda se apoiam no ensino baseado em métodos muito tradicionais. Pois diante de tantas adversidades e falta de capacitação, não estão aptos a articular a teoria com a prática.

Isso ocorre devido à formação insuficiente, falta de aperfeiçoamento, condições inadequadas de trabalho, falta de estímulo, desvalorização da profissão docente e principalmente por falta de investimentos públicos.

Portanto, diante deste estudo conclui-se que, esse conjunto de fatores contrários tem contribuído para o fracasso escolar brasileiro e consequentemente tem trazido prejuízos talvez irreversíveis para a nossa educação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO A. P. M. L. **Resumo do livro: Reflexões Sobre Alfabetização de Emília Ferreiro** <<http://pedagogiaaopedaletra.com/reflexoes-sobre-alfabetizacao-emilia-ferreiro/>> Acesso em 08 nov. 2025.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática**. 4 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. 1999.

<<http://doce-pedagogia.blogspot.com.br/2012/11/frases-e-citacoes-sobre-alfabetizacao-e.html>>

Acesso em 15 nov. 2025.

<<http://letracao.wordpress.com/2009/12/25/psicogenese-da-lingua-escrita-de-emiliaferreiro-e-ana-teberosky/>> Acesso em 08 nov. 2025.

SOARES, M. **Letramento um tema em três gêneros**. Editora Autêntica, 2005

<<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/OS-DESAFIOS-DO-PROFESSOR-ALFABETIZADOR.aspx>>

Acesso em 19 nov. 2025.

TRANSTORNOS EMOCIONAIS E O PAPEL DO PSICÓLOGO NO PÓS-PANDEMIA



EMOTIONAL DISORDERS AND THE ROLE OF THE PSYCHOLOGIST IN THE POST-PANDEMIC ERA

ITATIAIA DIAS DE OLIVEIRA HUGO

Possui Pós-graduação – Especialização em Formação de Docentes para o Ensino Superior pela Universidade Nove de Julho (2008) (UNINOVE), e Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2017) (UNIMES), Graduação em Letras – Português – Espanhol pela Universidade Católica de Pelotas (2001) (UCPEL). Atualmente é Diretora na Prefeitura de São Paulo, lotada na Secretaria Municipal de Educação

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar o período da pandemia do COVID-19 e os impactos na saúde mental da população e importância da atuação do psicólogo durante e depois da pandemia. Foram identificados e diagnosticados novos, e em alguns casos acréscimos nos casos de, ansiedade, depressão, estresse e outra emoção em decorrência do isolamento social, do medo da contaminação e da contaminação e das incertezas econômicas e sociais. Embora os impactos fossem universais, a saúde mental de alguns grupos sociais mais vulneráveis, e desprovidos socialmente e economicamente, como os idosos, crianças, indígenas, em situação de pobreza, e os profissionais de saúde, foram mais danosos e estressantes. A metodologia contém pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, foram desenvolvidos para o presente trabalho. Resultados observados foram que a psicóloga, em situações como hospitais, escolas, comunidades e serviços de saúde pública, foi quem acolhia emocionalmente, prevenia o sofrimento psíquico e fortalecia, enfrentamento e lidando com as crises e os desafios. A pandemia trouxe a psicoterapia online e o acesso aos serviços psicológicos foi ampliado. Concluiu-se que a psicologia e as políticas públicas para a saúde mental se tornarão ainda mais necessárias para a sociedade.

Palavras-chave: Psicologia; Pandemia; Saúde-mental

ABSTRACT

This study aimed to analyze the period of the COVID-19 pandemic and its impacts on the mental health of the population, as well as the importance of the psychologist's role during and after the pandemic. New cases, and in some cases increases in cases of anxiety, depression, stress, and other emotions were identified and diagnosed as a result of social isolation, fear of contamination, and economic and social uncertainties. Although the impacts were universal, the mental health of some more vulnerable and socially and economically disadvantaged groups, such as the elderly, children, indigenous people, those living in poverty, and healthcare professionals, was more damaged and stressful. The methodology used for this work included a qualitative bibliographic research approach. The observed results showed that psychologists, in situations such as hospitals, schools, communities, and public health services, provided emotional support, prevented psychological suffering, and strengthened coping mechanisms and strategies for dealing with crises and challenges. The pandemic brought about online psychotherapy, and access to psychological services was expanded. It was concluded that psychology and public policies for mental health will become even more necessary for society.

Keywords: Psychology; Pandemic; Mental health.

INTRODUÇÃO

O contexto mundial depois da pandemia de COVID-19 mostrou muitas mudanças sociais, econômicas e mentais que afetaram o bem-estar das pessoas. O isolamento, o medo de pegar coronavírus, as perdas da família e as mudanças bruscas na rotina ajudaram a aumentar casos de problemas mentais, como ansiedade, tristeza e ataques de pânico. Esse cenário fez necessário ver os efeitos emocionais de uma crise global nova e do papel importante que um psicólogo deve ter na melhora da saúde mental para todos. Assim sendo é urgente investigar como a Psicologia pode ajudar a melhorar o apoio emocional e social nesse novo mundo (SANTOS; OLIVEIRA, 2021).

A doença não afetou só a saúde do corpo, mas também mudou a maneira como as pessoas veem a si mesmas, suas relações e o mundo ao redor. O medo que nunca acaba, a instabilidade nas finanças e muita informação fizeram um lugar bom para problemas emocionais aparecerem. Estudos novos mostram que depois da doença, houve um aumento grande nos casos de tristeza e preocupação, especialmente entre jovens e trabalhadores da saúde. Assim, entender o efeito dessas mudanças e o papel da ajuda psicológica é um fator chave para melhorar o bem-estar e evitar que os sintomas emocionais piorem na população (ALMEIDA et al, 2022).

O psicólogo, nesse cenário aparece como um agente chave na promoção da saúde mental, trabalhando não só no tratamento dos problemas já existentes, mas também na prevenção e no ensino emocional. Sua função vai além da escuta clínica envolvendo ações comunitárias, intervenções em instituições e campanhas de conscientização sobre a importância do cuidado psicológico. O profissional deve estar preparado para lidar com novas demandas trazidas pelo pós-pandemia

adaptando suas abordagens terapêuticas e fortalecendo a empatia; a escuta ativa e a humanização das relações de cuidado (CARVALHO et al, 2021).

O objetivo geral deste estudo foi analisar os principais problemas emocionais que apareceram ou pioraram depois da pandemia de COVID-19 e entender o papel do psicólogo nesse trabalho de conciliar emoções. A pesquisa buscou evidenciar como as práticas psicológicas podem ajudar a diminuir os efeitos mentais deixados por tempo pandêmico, promovendo a saúde emocional e a adaptação social das pessoas afetadas. O estudo também deseja falar sobre maneiras que um psicólogo pode atuar para ajudar no enfrentamento de crises futuras e para fortalecer os laços sociais,

Os objetivos específicos, consiste em: (1) investigar quais foram os transtornos emocionais mais incidentes no intervalo da pós-pandemia; (2) compreender de que forma as modificações na sociedade e economia afetaram a saúde mental dos indivíduos; (3) analisar as meios utilizadas pelos psicólogos para atuar nesse novo contexto; e (4) destacar a importância da psicologia preventiva e do apoio psicossocial na promoção do bem-estar coletivo. Esses objetivos permitem uma análise ampla e aprofundada sobre a realidade emocional pós-pandemia e a relevância do papel do psicólogo diante de tais desafios.

A pergunta-problema dessa pesquisa foi: qual o papel do psicólogo no enfrentamento e tratamento do sofrimentos emocionais no pós-pandemia, com ênfase nos efeitos das transformações sociais e psicológicas despertadas pela COVID-19? A pergunta central serve ao estudo como um elemento propulsor para uma reflexão acerca de algumas práticas profissionais que poderiam ajudar no restabelecimento da saúde mental e da resiliência individual ou coletiva. A compreensão dessa atuação é importante para que se busque implementar políticas e ações de intervenção mais efetivas no campo da psicologia contemporânea.

A justificativa para o criação deste trabalho para a pesquisa está fundamentada na crescente incidência dos transtornos emocionais na atualidade. os temas, sobre o período da pandemia, tornaram-se ainda mais críticos, aumentando a demanda por cuidados psicológicos e, conseqüentemente, o índice de doentes mentais. A sociedade, marcada por perdas, incertezas e mudanças abruptas, carece de profissionais altamente capacitados que possam atender e dar sentido nas novas formas de sofrimento humano. A realização deste estudo visa demonstrar a importância do psicólogo como agente transformador quando este promove saúde mental, resiliência e esperança em tempos de crise e reconstrução.

Analisar a atuação do psicólogo na pós-pandemia é importante para reforçar as políticas públicas da saúde mental. Diversos indivíduos não obtêm acesso ao atendimento psicológico, ignoram em partes a importância do atendimento, e o entendimento da situação emocional pós-pandemia pode proporcionar informações na construção de programas preventivos e na reivindicação da Psicologia como uma área fundamental para o equilíbrio no homem. Refletir sobre a temática possibilita ampliar a consciência social do atendimento psicológico como um direito e não simplesmente um bem (CARVALHO et al, 2021).

Desse modo, este estudo pretende mostrar que o trabalho do psicólogo é fundamental para a reestruturação emocional da sociedade. O enfrentamento aos transtornos mentais da pós-pandemia

exige uma abordagem sensível, interdisciplinar baseada no acolhimento e escuta ativa. A Psicologia, como ciência e profissão, possibilita vias de cura, autoconhecimento e ressignificação para a dor. Entender o papel deste profissional frente as consequências emocionais da pandemia pode possibilitar unir forças cuja evidência seja a saúde mental coletiva, lidando com a constituição de uma sociedade humana, equilibrada e saudável (SANTOS; OLIVEIRA, 2021).

REFERENCIAL TEÓRICO

IMPACTOS DA PANDEMIA NA SAÚDE MENTAL

Com a chegada da pandemia de COVID-19 em 2020, uma crise mundial surgiu, indo além da saúde do corpo e abalando as mentes das indivíduos. O distanciamento, o temor da doença e a incerteza sobre o que poderia elevar os níveis de ansiedade, depressão e tensão. Adicionalmente, a falta de contato com outros e a pausa nas tarefas do dia a dia transformaram bastante a vida familiar e o trabalho de cada um. De acordo com Perez e Cortez (2025), “ficar muito tempo trancado e o medo sem fim de ficar doente aumentaram a ansiedade, a solidão e a falta de esperança em muita gente no mundo todo”. Essa situação mostrou como a saúde mental é crucial para o bem-estar, precisando de um cuidado maior dos psicólogos, que foram muito importantes para ajudar a todos a ficarem bem emocionalmente.

Os impactos das questões emocionais provocadas pela pandemia devem ser ressaltados. Muitas pessoas perderam entes queridos de forma repentina e dramática, frequentemente sem serem permitidas despedidas normais, fazendo com que a dor fosse mais difícil de ser superada. Para Carvalho et al. (2021, p. 8) “a falta de proximidade material e a desintegração da rede afetiva intensificaram uma sensação de fragilidade e melancolia notavelmente, com um aumento demonstrável no número de diagnósticos da depressão”. O trabalho do psicólogo foi significativo no apoio a essas pessoas, que sofriam no seu aspecto emocional e em reconstituir os laços afetivos desfeitos com a sociedade por conta da crise de saúde pública. Dessa forma, a Psicologia reafirmou a relevância do seu saber, enquanto saber para o bem-estar das pessoas e para a recuperação da saúde emocional da sociedade no período pós pandemia.

Os efeitos da doença não ficaram apenas na população em geral, mas afetaram também grupos particulares, como trabalhadores da área da saúde, pessoas mais velhas e menores. Entre os que trabalham na primeira linha, houve um aumento grande de esgotamento, estresse e exaustão emocional. Isso vindo das longas horas e o medo constante de se contagiar. Os idosos, por sua vez, vivenciaram mais solidão o que levou agravamento os sintomas de ansiedade queda cognitiva. Nunes Carvalho (2021, página 4) enfatizam que, “a falta contato social e medo pegar vírus foram as coisas mais importantes para surgir os problemas emocionais entre velhinhos durante essa doença. Já entre as crianças adolescentes, viu dificuldade para se adaptar em aulas online perda convívio social o que força necessidade políticas públicas saúde mental voltados a diferentes faixas etárias.

Os efeitos psicológicos deste período não pararam com o fim das medidas sanitárias. Muitas pessoas ainda mostram sinais de ansiedade, medo e cansaço emocional, mostrando um quadro de estresse pós-traumático coletivo. Santos e Oliveira (2021, p. 6) dizem que “o momento pós-pandemia precisa atenção constante à saúde mental pois os resultados emocionais do solidão e das perdas ainda se mostram com força na população”. A ação do psicólogo nesse cenário é necessária para criar estratégias para lidar com resiliência, acolhimento e reconstrução emocional. Assim, entender os impactos psicológicos da pandemia é tanto um desafio clínico quanto social e ético, que requer ações juntas e contínuas em saúde mental.

O PAPEL DO PSICÓLOGO DURANTE E APÓS PANDEMIA

O período da pandemia causou impactos grandes e diversos na saúde mental das pessoas no mundo todo, e no Brasil os efeitos foram ainda maiores. Pesquisas mostram altos números de depressão (61,3 %), ansiedade (44,2 %) e estresse (50,8 %) entre brasileiros em isolamento social, principalmente entre mulheres e jovens adultos. Além disso, profissionais da saúde eram um dos grupos mais afetados apresentando níveis altos de cansaço emotivo e sinais de transtorno pós-traumático. Um estudo comparativo entre Brasil, Itália e Estados Unidos mostrou que os brasileiros tinham níveis significativamente mais altos de dor por dentro e menores níveis de resistência o que reflete fraquezas sociais econômicas e estruturais. Esses dados mostram que a pandemia aumentou desigualdades e pediu novas formas para cuidar da saúde mental (OLIVEIRA et al., 2023).

Nesse cenário de crise psicossocial global, o psicólogo desempenhou um papel fundamental no combate e minimização dos desdobramentos emocionais associados à pandemia. Ferreira et al. relata que os/as profissionais da Psicologia colaboraram diretamente em diversas frentes, desde o apoio emocional prestado ainda nas sedes hospitalares e nas unidades básicas de saúde, até mesmo com o apoio virtual, que definitivamente tornou-se uma nova forma de recepcionar o sofrimento de alguém quando este se faz em confinamento social. A realização de testes confirmatórios de validades de pesquisas sociais e psicológicas no Brasil já permitiam concluir que, com mais exatidão, os efeitos da pandemia refletiam-se de formas distintas entre pessoas com pré-disposição a transtornos mentais e não a sofrerem, tornando mais assertivas as intervenções psicoterápicas. Ademais, alguns atuaram diretamente em meio aos pacientes infectados auxiliando equipes médicas na administração do estresse e luto (PEREZ; CORTEZ, 2025).

Durante a pandemia, o psicólogo teve que abranger, no pós-pandemia, realmente outras ações reconstruir emocionalmente as pessoas e garantir um relativo bem-estar psicológico à população. A análise desses autores que após o encerramento do pico da pandemia do coronavírus, a maioria dos indivíduos manteve os mal-estares como insônia, irritabilidade, mudanças no apetite e níveis que eles relataram durante o ciclo. Redirecionando a abordagem terapêutica, os psicólogos estão envolvidos em apoio a redes de suporte e na promoção de programas econômicos, comunitários e pessoais para mitigar

os efeitos não clínicos de longo prazo do isolamento e da transmissão para o autocuidado e a manutenção. de saúde. Esta é uma constatação do melhor artigo da Brasil, sinalizando que a equipe psicológica levantou uma situação em que possíveis indivíduos sofreram com o estresse e as lideranças da variação, até os nativos e os mais velhos. Neste caso, enfatizava-se a adaptabilidade das regiões aos assuntos (ROSA et al, 2023).

PSICOLOGIA E POPULAÇÕES VULNERÁVEIS

A recente pandemia exacerbou as disparidades sociais e expôs de forma gritante a extrema vulnerabilidade de grupos específicos que foram mais afetados psicologicamente como idosos, crianças, pessoas com deficiência, povos indígenas, população em situação de pobreza, trabalhadores essenciais do setor da saúde, entre outros. Grupos com menor acesso à atenção de saúde mental experimentaram uma prevalência maior de transtornos de ansiedade, depressão, stress e risco suicida. Os fatores cruciais são como população de baixa renda, moradia precária e isolamento social severo agravaram o sofrimento emocional e psicológico entre os indivíduos socialmente marginalizadas. Desse modo, o papel da Psicologia tornou-se fundamental na elaboração de estratégias de acolhimento e intervenção com enfoque social e comunitário, promovendo o acesso ao cuidado psicológico humanizado e ético (OPAS, 2022).

A terceira idade foram o grupo bastante impactados, sentindo-se muito sozinhos e com medo de adoecer, além de perderem um pouco da sua independência e se distanciarem da família. Durante esse período difícil, muitos deixaram de ter companhia e apoio, o que fez com que se sentissem ainda mais desamparados e tristes. Pesquisas feitas no Brasil mostraram que idosos com problemas de saúde e menos estudo tiveram mais chances de ficar abalados psicologicamente e com a mente menos ativa. O psicólogo ajudou esse grupo incentivando a força emocional, a capacidade de superar os problemas e criando atividades que juntavam diferentes gerações para fortalecer os laços afetivos. Mesmo depois da pandemia, é importante continuar trabalhando para que os idosos não se isolem e tenham uma vida ativa e com respeito (BEZERRA et al., 2024).

A saúde mental de povos originários e comunidades tradicionais também foi bastante afetada, especialmente pela dificuldade em conseguir atendimento médico, pela fragilidade social que já existia e pela desigualdade presente na sociedade. Os adultos e idosos indígenas demonstraram problemas emocionais causados não só pela doença e pelas mortes em suas comunidades, mas também pelo fim de costumes culturais e religiosos antigos durante o período de isolamento. Para ajudar essas pessoas, o psicólogo precisa trabalhar de um jeito que considere as diferenças entre as culturas, respeitando os valores, as crenças e o modo de vida das comunidades. As formas tradicionais de terapia precisam ser modificadas para abranger ações em grupo, uma atenção que leve em conta a cultura de cada um e o fortalecimento do bem-estar psicológico da comunidade (CARDOSO; ARAUJO, 2023).

É importante também dar destaque para as crianças e os jovens, que vivenciaram grandes reviravoltas no dia a dia da escola, um aumento nas brigas dentro de casa e um tempo muito maior

conectados online. Estudos mostram que os casos de ansiedade entre crianças aumentaram, assim como comportamentos mais infantis, problemas para aprender e vício em tecnologia. Várias famílias mais pobres não conseguiram dar o apoio emocional necessário por causa do sufoco financeiro, da falta de emprego e da incerteza se teriam o que comer. É aí que o psicólogo que atua nas escolas e na área social se torna essencial para ajudar a retomar o convívio social, evitar problemas emocionais e criar atividades que ensinem habilidades importantes para lidar com as emoções e com outras pessoas. Tudo isso mostra como a Psicologia pode fazer a diferença quando busca a igualdade e a justiça para todos (SOUZA; LIMA, 2023).

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO

A crise sanitária transformou a forma como a Psicologia atua, trazendo novos dilemas morais, práticos e organizacionais para a área. No auge e depois da fase mais grave, os psicólogos se viram diante de um aumento enorme na procura por suporte à saúde mental, principalmente por causa do crescimento de quadros de ansiedade, depressão, pensamentos de suicídio e cansaço no trabalho. No entanto, a pouca atenção do governo e a dificuldade para conseguir ajuda psicológica sem custo impediram que mais pessoas pobres fossem atendidas. Além disso, a sobrecarga emocional sofrida pelos próprios psicólogos, vítimas da pandemia, revelou a necessidade do cuidado com a saúde mental do quadro profissional, sobretudo dos que trabalham na linha de frente. Nesse contexto, revela-se urgente a implementação de novas maneiras de apoio institucional e valorização profissional (SILVA; BARBOSA; DIAS, 2022).

Com a procura da terapia online, a pandemia apresentou ao consumidor um novo sistema de ofertar esse serviço, mas trouxe junto questões sensíveis ao campo da ética e ao exercício da profissão. A adaptação aos meios digitais exigiu adaptação em como diagnosticar, fazer a terapia e manipular os dados e informações dos pacientes. Nos locais com sinal de internet absolutamente precário, como as áreas rurais mais longínquas e zonas indígenas, a terapia virtual foi restrita e aprofundou a divisão no acesso ao atendimento em saúde mental. Mas com a oficialização da terapia psicológica online, pelo Conselho Federal de Psicologia, vislumbra-se um novo quadro favorável para a sobrevivência desse modelo misto, a democratização do acesso ao tratamento. O desafio seguinte é ter um aperfeiçoamento dos princípios éticos para garantir a qualidade das intervenções por meio das ferramentas digitais (FERREIRA; MENDES; LIMA, 2024).

As perspectivas futuras sobre a atuação do psicólogo convergem no sentido de fortalecer as políticas públicas em saúde mental e promover a relação entre ciência psicológica e práticas sociais. O período pós-pandemia nos guarda modelos de intervenção com base nas noções de resiliência, prevenção e promoção do bem-estar emocional coletivo. Uma tendência emergente é a ampliação de programas de psicologia escolar e comunitária e ações intersetoriais para prevenção do sofrimento psíquico em larga escala. A Psicologia Organizacional deve também se consolidar no combate ao burnout e na promoção

de ambientes de trabalho saudáveis. Com isso, a profissão se reafirmará como ciência estratégica para a reconstrução da dimensão emocional e social, após a pandemia (ZHAO et al., 2023).

METODOLOGIA

A Metodologia aplicada ao estudo foi a elaboração de uma pesquisa bibliográfica qualitativa e descritivo-exploratória. buscou artigos científicos em plataformas como SciELO, PubMed e Google Acadêmico, entre 2020 e 2025, fase da pandemia de COVID-19 e seus desdobramentos. Essa escolha metodológica nos permitiu entender a fundo os efeitos teóricos da pandemia na saúde mental e a importância do psicólogo hoje.

A coleta de dados se deu por meio de uma leitura atenta de trabalhos sobre saúde mental, prática psicológica, grupos vulneráveis e políticas públicas. Após reunir todo o material, foi realizada uma análise temática, para buscar pontos de acordo e desacordo entre os autores. Essa metodologia ofereceu uma base teórica sólida para debater o tema.

DISCUSSÃO

A crise da COVID-19 revelou o quão intrincados são os elementos que influenciam nossa saúde mental. O mal-estar psicológico se mostrou conectado tanto a aspectos biológicos quanto a questões sociais, financeiras e afetivas. O aumento expressivo nos diagnósticos de ansiedade e depressão, confirmado por estudos no país, expôs que a pandemia intensificou as carências preexistentes na sociedade, a exemplo da disparidade social, da escassez de ações governamentais e da instabilidade emocional. O impacto na saúde mental não se restringiu ao auge da emergência sanitária, persistindo no período subsequente, como resultado da extensão do trauma coletivo que vivenciamos (PERES; CORTEZ, 2025).

A crise sanitária evidenciou impactos emocionais distintos em diversos segmentos da sociedade. Aqueles com suporte afetivo robusto e condições financeiras favoráveis conseguiram preservar melhor seu equilíbrio psicológico. Em contrapartida, indivíduos em situação de fragilidade, a exemplo de residentes em áreas periféricas, desempregados e famílias carentes, manifestaram maior nível de angústia mental, em virtude da dificuldade em obter assistência na área da saúde mental. Tal cenário explicita a necessidade de encarar o amparo psicológico como um direito fundamental, acessível a todos, e não uma vantagem exclusiva de alguns (SILVA; BARBOSA; DIAS, 2022).

Evidenciou um aumento na sensação de solidão, principalmente entre os mais velhos, que experimentaram um isolamento mais severo por serem considerados grupo de risco. A vida de muitos se transformou, eles sofreram perdas e se distanciaram do contato com familiares e amigos, o que afetou profundamente seu bem-estar emocional. Tais aspectos revelam que a saúde mental depende muito da interação social, do carinho e da manutenção de laços importantes. Assim, o trabalho psicológico com idosos após a pandemia deve focar em fortalecer os sistemas de suporte e na recuperação emocional após extensos períodos de reclusão (NUNES; CARVALHO, 2021).

A população indígena enfrentou desafios ainda maiores na pandemia, resultado de anos de negligência e da ausência de ações governamentais direcionadas. Afora o grande número de óbitos provocados pela pandemia, essas comunidades sentiram os impactos psicológicos do receio, do falecimento de figuras importantes e da suspensão de rituais culturais em grupo. Segundo Bezerra e colaboradores (2024), o suporte à saúde mental nessas localidades tem que levar em conta sua estrutura social e seus costumes religiosos, já que abordagens tradicionais não conseguem suprir suas necessidades culturais únicas.

No meio educacional, a interrupção das aulas presenciais trouxe desafios emocionais para crianças e jovens, que sentiram falta do convívio social e tiveram problemas para aprender online. Várias famílias, já sobrecarregadas pelo estresse e incertezas financeiras, não puderam dar o apoio emocional necessário. Estudos revelam que a ansiedade, os distúrbios de conduta e a falta de atenção cresceram entre os alunos brasileiros durante a pandemia. Essa situação demonstra o quanto é importante investir na psicologia escolar para dar suporte no dia a dia das escolas (SOUZA; LIMA, 2023).

No meio profissional, a pandemia provoca sobrecarga emocional aos psicólogos e trabalhadores de saúde. Muitos deles trabalharam em ambientes de alto sofrimento, acompanhando diariamente os pacientes graves e as famílias enlutadas. Este cenário contribuiu para exacerbar quadros de exaustão emocional e burnout entre os trabalhadores. Além disso, mostrou a grande importância da Psicologia na assistência em saúde hospitalar, particularmente no que diz respeito ao suporte emocional e a humanização do cuidado. No pós-pandemia, garantir a saúde mental dos trabalhadores tornou-se uma prioridade estratégica de gestão do trabalho (OLIVEIRA et al., 2023).

Na prática psicológica, a pandemia atuou na aceleração da inclusão da tecnologia, visto que o Conselho Federal de Psicologia regulamentou o atendimento online. Devido à pandemia, essa atitude permitiu o acesso ao cuidado emocional durante o isolamento, mas, ao mesmo tempo, trouxe consigo os desafios de limitação do vínculo terapêutico, exclusão digital e dificuldade de sigilo. O teleatendimento, contudo, se consagrou como uma inovação importante, que permite o acesso democrático a pessoas de localidades remotas ou com dificuldade de mobilidade (FERREIRA; MENDES; LIMA, 2024).

As análises segaram a conclusão que este período intensificou a urgência de recuperar as políticas públicas em saúde mental. Assim, a atuação do psicólogo deve atuar sob os signos da saúde, prevenção de sofrimento e integralidade do cuidado ao sujeito. O período pós-pandemia podemos e devemos reorganizar os serviços de atenção psicossocial e os setores transversais a ela saúde, educação e assistência social, e o problema-solução é a transformação dos ensinamentos da pandemia em políticas concretas de cuidados emocionais (SILVA; BARBOSA; DIAS, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se que ao longo deste estudo, a avaliação que fizemos mostrou claramente que a crise da COVID-19 gerou marcas significativas no bem-estar emocional das pessoas. Ficou ainda mais claro que a dor psicológica não é algo isolado, mas sim ligada à nossa sociedade, à história e ao que vivemos juntos. Os efeitos na mente que notamos não sumiram com o fim do isolamento, mas ainda aparecem hoje em dia como ansiedade, tristeza profunda, dificuldades para superar perdas e cansaço mental constante. Notamos também que os problemas emocionais causados pela pandemia foram piores para quem já sofria com desigualdades, afetando mais aqueles que são mais frágeis, como idosos, pessoas pobres, povos originários, crianças e quem trabalha na área da saúde. Desse modo, ficou nítido que cuidar da saúde mental deve ser uma prioridade para todos e um direito básico de cada um.

Após analisarmos o que foi apresentado, ficou evidente o quão importante foi o trabalho dos psicólogos durante e depois da crise sanitária e pandemias. Esses profissionais estão presentes em lugares, buscando reduzir o impacto emocional negativo e incentivando as pessoas a lidarem com as dificuldades e a se fortalecerem. A presença desses profissionais foi fundamental em hospitais, escolas, bairros e centros de saúde mental, ajudando com terapias, mas também com ações para evitar problemas e com conselhos sobre questões emocionais e sociais. Mesmo assim, ainda há muita coisa para resolver, como a falta de dinheiro para a saúde mental, a dificuldade de acesso a psicólogos e o cansaço dos profissionais. Para que todos sejam bem atendidos e acolhidos, é essencial que o governo invista mais e que existam mais lugares que ofereçam ajuda psicológica.

Através de relatos, fica claro que a pandemia ensinou muito à Psicologia, mostrando que precisamos agir de forma mais ética, reflexiva e engajada na mudança da sociedade. Essa fase que vivemos tornou ainda mais evidente como é importante unir o conhecimento científico e o trabalho do psicólogo, com ações que realmente funcionem e que sejam criadas em conjunto com outras áreas. O período após a pandemia é um momento para repensarmos como cuidamos da saúde mental e criarmos planos que ajudem a todos a se sentirem bem, que incluam as pessoas e que respeitem a dignidade de cada um. Assim, cuidar da saúde mental não é só algo urgente, mas sim um dever constante, e o psicólogo é fundamental para construirmos uma sociedade que seja emocionalmente mais forte, igualitária e capaz de superar os desafios.

REFERÊNCIAS

BALMEIDA, J. P.; FERREIRA, T. S.; COSTA, M. V. *Impactos do isolamento social durante a pandemia de Covid-19 na saúde mental: uma revisão sistemática. Psicólogo InFormação*, v. 25, n. 2, p. 45-59, 2022. Disponível em: <https://revistas.metodista.br/index.php/psicologoinformacao/article/view/506>. Acesso 06 out. 2025.

BEZERRA, F. C. et al. *COVID-19 and Cognitive and Mental Health During Post-Infection Phase: A Study Among Middle-Aged and Older Indigenous Adults From Brazilian Amazons. The Journals of*

Gerontology, v. 79, n. 3, p. 1–9, 2024. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38157407/>. Acesso 08 out. 2025.

CARDOSO, J. M.; ARAÚJO, R. S. *Práticas psicológicas interculturais com povos indígenas no Brasil pós-pandemia*. **Revista Psicologia e Sociedade**, v. 35, n. 2, p. 1–15, 2023.

CARVALHO, T. R.; PEREIRA, L. C.; ANDRADE, R. M. *Vivências e práticas de psicólogos hospitalares durante a pandemia de Covid-19*. **Revista de Psicologia da UFPR**, v. 12, n. 3, p. 1–12, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/86079>. Acesso em: 8 out. 2025.

FERREIRA, A. P.; MENDES, C. R.; LIMA, S. T. Hospital psychology interventions during the COVID-19 pandemic in Brazil: an integrative literature review. *Research, Society and Development*, v. 13, n. 1, p. 1–12, 2024.

NUNES, R. L.; CARVALHO, D. P. *O papel do psicólogo frente à saúde mental dos idosos no período pandêmico*. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 15, e22264, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/22264>. Acesso em: 1 out. 2025.

OLIVEIRA, L. A. et al. *Psychological and occupational impacts of the successive pandemic waves on health workers: an integrative review and lessons learned*. **Cadernos de Saúde Coletiva**, v. 28, n. 10, p. 2941–2950, 2023. Disponível em: <https://scielosp.org/article/csc/2023.v28n10/2941-2950/en/>.

PERES, A. C.; CORTEZ, T. M. *Psychosocial Impact of the COVID-19 Pandemic in Brazilian Post-Peak Period: Differences Between Individuals with and Without Pre-Existing Psychiatric Conditions*. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 22, n. 1, p. 27–39, 2025. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/22/1/27>. Acesso em: 02/10/2025.

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde. *COVID-19 e saúde mental: relatório especial*. Washington: OPAS, 2022.

ROSA, E. J. et al. *Factors associated with self-perceived mental health changes in the face of the COVID-19 pandemic in Brazil*. **Frontiers in Public Health**, v. 11, p. 1–10, 2023. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37594925/>. Acesso em: 8 out. 2025.

SANTOS, L. R.; OLIVEIRA, M. A. *A importância do psicólogo perante o contexto pandêmico atual da COVID-19*. **Revista FAEMA**, v. 12, n. 2, p. 1–10, 2021. Disponível em: <https://revista.unifaema.edu.br/index.php/Revista-FAEMA/article/view/1027>. Acesso em: 3 out. 2025.

SILVA, T. R.; BARBOSA, P. G.; DIAS, V. S. Saúde mental no Brasil pós-pandemia: desafios e políticas públicas. *Revista Brasileira de Saúde Coletiva*, v. 12, n. 4, p. 1–12, 2022.

SOUZA, T. R.; LIMA, F. M. *Impactos psicológicos da pandemia em crianças e adolescentes: desafios e estratégias de intervenção escolar*. **Revista Educação e Psicologia**, v. 14, n. 3, p. 7–15, 2023.

ZHAO, L. et al. The psychological impact of the COVID-19 pandemic and the role of resilience: Cross-cultural differences between Brazil, Italy, and the United States. *BMC Public Health*, v. 23, n. 16687, p. 1–12, 2023.

A SALA DE AULA COMO ZONA DE GUERRA: UM ESTADO DE VIOLÊNCIA

THE CLASSROOM AS A WAR ZONE: A STATE OF VIOLENCE



IZABELA DA SILVA

Graduação em Letras (Habilitação em português e Alemão– licenciatura e bacharelado), pela USP– Universidade São Paulo (2018). Graduação em pedagogia e Especialista em Psicopedagogia (2020); atua na área da Educação desde 2017.

RESUMO

Este artigo aborda a relação entre professor e estudante, refletindo sobre sua relevância no contexto atual e sobre como essa relação impacta a experiência profissional docente e as dificuldades de aprendizagem. A partir de uma análise crítica e fundamentada, realizada por meio de uma pesquisa de campo, reflete-se sobre a problemática da relação em sala de aula, articulando movimentos possíveis e contrapondo situações cotidianas. O texto dialoga com autores e experiências que contribuem para ampliar a compreensão do tema. Busca-se provocar reflexões e questionamentos que favoreçam novas perspectivas. Por fim, o artigo reforça a importância de se pensar a construção de uma sala de aula democrática, interessante e prazerosa.

Palavras-chaves: Educação; Professor; Estudante; Sala de Aula.

ABSTRACT

This article addresses the relationship between teacher and student, reflecting on its relevance in the current context and how this relationship impacts the teaching professional experience and learning difficulties. Based on a critical and well-founded analysis, carried out through field research, it reflects on the problematic nature of the classroom relationship, articulating possible movements and contrasting everyday situations. The text engages with authors and experiences that contribute to broadening the understanding of the topic. It seeks to provoke reflections and questions that favor new perspectives. Finally, the article reinforces the importance of considering the construction of a democratic, interesting, and enjoyable classroom.

Keywords: Education; Teacher; Student; Classroom.

INTRODUÇÃO

Este ensaio nasceu de uma pesquisa realizada com o Ensino Médio, pois, ao presenciar diariamente a violência cíclica entre professora e alunos, bem como entre os próprios alunos, questionei qual a razão de haver tantos transtornos em sala de aula e, como profissional da educação, como devo lidar com determinadas situações.

O ensaio foi dividido em três eixos nos quais busca-se explicar reflexões sobre em que momento a sala de aula se tornou uma zona de guerra e dar aula se tornou ganhar “no grito”. Na primeira parte, quero discutir o objeto sala de aula e o que é enfrentá-la, como ser humano e como profissional atuante no ensino de língua portuguesa no século XXI.

No segundo momento, desejo refletir sobre as possíveis causas que levam a sala de aula a se tornar um ambiente tão inóspito para os alunos e tão frustrante para o professor. Por fim, proponho ações que corroboram para uma mudança na atmosfera do ambiente e questiono como a formação profissional influi diretamente no rumo do curso, aos olhos dos alunos e assim como o olhar desta autora enquanto observadora que, em suas horas de regência, testemunhou mudanças de comportamento dos alunos pelas simples trocas de ações e conteúdo.

É imprescindível dizer, que as reflexões e os questionamentos postos nesse ensaio, são parte das minhas experiências em uma pesquisa, na qual observei uma escola pública e periférica e, embora, as ideias contidas nele sejam aplicáveis em outras situações, eu me posiciono e me volto para a escola pública, porque acredito que ela mereça uma atenção que lhe vem sendo negada a muito tempo e é o local para o qual volto o meu olhar.

A SALA DE AULA COMO ZONA DE GUERRA: UM ESTADO DE VIOLÊNCIA

O QUE É A SALA DE AULA?

A citação que abre a obra da professora e psicanalista Claudia Riolfi, *Língua Espraida*, por coincidência é a síntese do pensamento que permeia a construção deste ensaio, pois a educação além de ser o pilar da sociedade é para o professor a escolha consciente de que, o conhecimento e a transmissão do mesmo resultam na renovação social. Na condição de um profissional da área da educação é de responsabilidade do professor não apenas a “transmissão” do conhecimento, é tarefa dele a construção dos novos conhecimentos para que a ruína dita por Arendt não se torne real.

Este ensaio trata justamente da avaliação de quais aspectos revelam equívocos na atuação profissional e porque a violência se espalhou pela sala de aula.

O primeiro ponto que considero relevante é a sala de aula, não apenas como ambiente físico, mas como entidade, o que ela suscita no imaginário dos alunos e o que representa para o professor. Em um primeiro momento, a “sala de aula” impõe certo respeito, entretanto, apenas em uma primeira impressão. Tendo em vista que, muitos jovens a consideram apenas como um espaço no qual eles ficam horas do seu dia “presos”.

A primeira tensão que se estabelece é, no caso de português, o fator linguístico. Os alunos entram na sala já com uma concepção pré-formada baseada nas suas experiências anteriores e essa resistência do aluno cria fatores que colaboram para que a tensão se desenvolva no ambiente.

Com o propósito de explicitar melhor o meu pensamento sobre duas visões do mesmo ambiente, contraponho duas situações presenciadas no mesmo ambiente, com os mesmos alunos, entretanto, com duas abordagens diferentes. Na primeira situação, uma cena que eu observei durante a pesquisa, em que os alunos permaneceram em sala por duas aulas (dobradinha) copiando trechos de uma música da lousa, de forma totalmente passiva, dispersa e mecânica, limitando-se à função de copistas. Abaixo, um pequeno trecho do diário de campo do dia:

Dia: 10 de agosto de 2018 Período registrado: 3 e 4ª aula (8h45min- 10h22min).

Turma: 2º ano A sala 14 (aula dobradinha)

Matéria (tema central da aula): Letra de música

Recursos: Lousa única (antiga) e giz.

Alunos: 39 alunos na lista, no dia em questão 28 estavam presentes.

Estrutura: A sala conta apenas com uma lousa, pintada em uma cor verde, a sala como um todo está bem depredada, o local é bem frio.

(...)A professora passou os informes sobre a apostila e avisou que iria passar na lousa uma letra de música para eles copiarem na apostila, a música em questão era *Fora da ordem* do Caetano Veloso. Enquanto a professora escrevia a letra na lousa, os alunos conversavam em tom elevado o tempo todo, de tempos em tempos a professora questionava em que parte eles haviam parado e apagava alguns trechos para continuar passando as partes faltantes. Aos poucos os alunos foram se acalmando e o barulho tornou-se bem menor, enquanto eles copiavam a professora permaneceu na sua mesa.
(...) (SILVA, Trecho do diário de campo, 2018)

Na segunda situação do mesmo ambiente sobre outra perspectiva, foi a aula- regência proposta com base na obra do J.D Salinger, *O apanhador no campo de centeio*, no qual eu mudei a configuração das carteiras da sala de aula e propus uma aula (dobradinha) na qual os alunos tinham como principal função ler alguns capítulos pré-selecionados por mim e em grupo (formado em uma roda) debater a leitura, criar a expectativa de leitura, para no segundo momento trabalhar em grupo refinando as ideias e realizando uma atividade direcionada. O que eu quero dizer com a contraposição desses dois exemplos é que, trata-se do mesmo ambiente e os mesmos alunos, apenas com uma abordagem diferente. O que nos leva a pensar em, no que de fato é a sala de aula, se não, aquilo que construímos?!

Deve-se pensar que a sala de aula de hoje não é como a de 20 ou 30 anos atrás e, esse pensamento não se resume apenas a uma predominância da tecnologia e o uso dos celulares em sala

de forma inadequada, a forma de interação entre os alunos e o professor também mudou, pois ao longo das décadas valores foram sendo alterados. Atualmente, é necessário pensar a educação de uma forma que sejam respeitados “os contornos da sociedade atual” (RIOLFI, 2015, p.12), ou seja, a concepção de sala de aula ganhou uma nova perspectiva e isso não significa algo ruim.

É nítido que definir a sala de aula é algo difícil, embora tenha-se a certeza de que a sala de aula dentro da instituição Escola é imprescindível como espaço do desenvolvimento intelectual.

QUAL O LUGAR DO PROFESSOR NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SÉCULO XXI?

Pensar no lugar do professor e como ensinar português em meio a tantas mudanças sociais é necessário para entender algumas das causas que levaram a sala de aula a torna-se uma zona de guerra. Um relacionamento que por muito tempo foi visto através de uma forma hierárquica e tinha o professor como a única figura portadora do conhecimento alterou-se conforme os anos e estudos como os de Piaget e Vygotsky, que apresentaram as teorias construtivistas e interacionista, respectivamente.

A troca de experiências e o intercâmbio de ideias ganhou espaço na sala de aula e os alunos, sobretudo os adolescentes que têm plena consciência do seu lugar social como um indivíduo que tem direito de escolha, criou em alguns profissionais um certo “problema de egocentrismo”, pois ele não é mais detentor de todo conhecimento e de forma cômica ou trágica o *Google* tomou o lugar de referencial na busca de informações. É normal escutar frases como: “Dá um google”, ao invés de “Vá a biblioteca”.

Durante a pesquisa no ensino médio o que eu presenciei cotidianamente foi a professora tentando competir com as redes sociais, ou seja, as informações imediatistas e capazes de prender os alunos mais do que, a construção de uma carta para a cisne Petra, o que não é muito difícil concorda?!

Para exemplificar uma forma de alterar um material do governo sem deixá-lo de lado e alcançar um resultado mais satisfatório na realização da tarefa por parte dos alunos, contraponho duas situações novamente. Na qual a primeira, foi vista durante um período de observação que consistia em escrever uma carta para um cisne (proposta da apostila do governo estadual de São Paulo) que havia se apaixonado por um pedalinho e a segunda seria duas variantes para a mesma atividade. A primeira proposta mantendo a estrutura de carta seria que cada aluno em sala escrevesse uma carta para um amigo(a) que enfrenta ou enfrentou algum tipo de problema como o do cisne Petra, ao final da aula as cartas seriam trocadas de forma anônima e discutida o conteúdo e a estrutura formal da modelo carta. A alternativa, seria que cada aluno como lição de casa criasse em sua página da rede social uma notícia de jornal que apresente a trágica história de “um cisne se apaixonar por um objeto” e assim como no final da história proposta pelo governo houvesse uma moral, a confirmação da atividade seria feita com um print que os alunos trouxessem mostrando ter feito a atividade. Isso configura criatividade, expressão midiática, vocabulário jornalístico, uso orientado das mídias e recursos tecnológicos, mais ganhos do que a proposta original.

Propor atividades diferenciadas vai exigir do professor assim como, dos alunos um certo esforço, mas essas variações causam um efeito muito positivo na quebra do cotidiano e levanta as expectativas dos alunos em relação a disciplina de português.

A rotina é algo positivo quando bem empregada, ou seja, os alunos terem claro o que se espera deles e os conteúdos que irão aprender, entretanto, ter aulas expositivas não significa estar aplicando uma rotina corretamente. O professor deve utilizar essa globalização e veiculação de informação rápida a seu favor e “vestir-se” com um personagem sem perder o real. Explicando melhor, dentro dessa visão o papel do professor torna-se próximo ao aluno para a troca de experiência da sala de aula.

Segundo Riolfi:

Quando uma pessoa fala desde uma posição enunciativa “antenada”, ela costuma apostar na potencialidade criativa da relação do uso da Geração Net com a linguagem. Mostra-se atenta àquilo que os jovens fazem em rede de modo espontâneo. Fazendo-se de coautora do processo criativo, orienta as crianças a usarem as novas tecnologias, mas deixa espaço para que criem modos singularizados de expressão escrita. Considera os efeitos da globalização da cultura como oportunidade para transcendermos os efeitos de *assujeitamento* promovidos pela submissão ao cânone e à obediência cega da gramática normativa e pensem que não se deve temer a comunicação de massa, pois ela costuma despertar pouco interesse nos jovens para quem o conhecimento, por assim dizer, exerce uma atração irresistível. (RIOLFI, 2015, p. 111).

Invariavelmente, os alunos buscam aquilo que é mais próximo da realidade, o professor ter uma postura “personagem”, seja na fala, na postura de um modo geral pode contribuir para uma atmosfera mais leve na sala. Veja bem, que não se trata de se vestir como um adolescente ou falar gírias desenfreadamente achando que isso conquista o público, trata-se de adequar o pensamento a postura de modo que, diminua o distanciamento entre a relação aluno- professor.

Ensinar língua portuguesa é sobretudo ensinar comunicação, isto é, ensinar aquele grupo se comunicar na sua língua, seja pela escrita, fala, forma lírica ou não e pensar isso no século XXI é confrontar ideias em relação ao português culto e o português usado cotidianamente, sobretudo nas redes sociais. Dentro desta visão, pensar que os alunos que estão em sala mexendo nos celulares em suas redes sociais não produzem nada é um erro, pois há uma produção, seja ela boa ou ruim, reitero a importância de trazer a tecnologia como uma aliada e usar do que eles produzem para criar engajamento para as aulas.

Pedir que os alunos abram seu *Facebook*, ou mesmo o professor abra o seu e mostre aos alunos o conteúdo que ele produz, debater sobre o que é mais recorrente referente a tema, linguagem. Por experiência própria, quando os alunos descobrem que o professor também é um ser real eles se aproximam, ainda que pelo menos pela curiosidade, por exemplo, saber se o professor compartilha memes ou debate política na rede social. O celular utilizado como parte da reflexão sobre o uso que damos a essa ferramenta, esse é o papel do professor direcionar para a reflexão.

O papel do professor continua sendo primordial, entretanto, uma pedagogia diretiva não funciona e esse erro é um dos fatores que culminam na tarefa do professor tentar ganhar a sala no grito, ou seja, o professor, muitas vezes tentar competir com os alunos para ser a autoridade suprema da sala, o resultado é um caos na sala e um aprendizado deficitário.

SALA DE AULA: POR QUE SE TORNOU UMA ZONA DE GUERRA?

Para entender o porquê da sala de aula se tornar uma zona de guerra é necessário entender sobretudo as tensões que levam a essa transformação. Não é de desconhecimento público que as escolas públicas vêm sendo precarizadas no que se refere ao ensino e a valorização profissional do professor, salários ruins, falta de estrutura material dentre outras coisas, têm sido um fator que contribui para que haja uma tensão em sala de aula. Em relação ao professor como indivíduo, deve-se levar em conta que, a elevada quantidade de trabalho em oposição a baixa remuneração causa um estresse e esse estresse é levado para dentro de sala de aula, às vezes inconscientemente.

Outro problema recorrente é a questão do uso indevido de celulares e fones de ouvido. Os usos desses aparelhos são associados comumente ao desinteresse dos alunos em aprender e pelas novas tecnologias, o que é postulado erroneamente, pois como Riolfi explica:

Será que essa passividade é a marca de um desinteresse pelas novas tecnologias? De forma alguma. Em geral, o brasileiro médio é apaixonado pelos *gadgets*, mas sua relação com eles costuma ser a de consumo ostensivo. Um jovem das classes mais desfavorecidas pode não ter dinheiro para suprir a contento suas necessidades básicas, mas, dificilmente, deixará de interessar-se pelos dispositivos tecnológicos. (RIOLFI, 2015, p. 114)

A sala de aula passa a ser uma zona de guerra quando o professor tenta persuadir os alunos a não usarem seus celulares baseado no decreto lei nº 52.625, promulgado em 2008, que proíbe a utilização desse aparelho em sala de aula em todo o sistema escolar do Estado de São Paulo. Embora essa lei seja inócua, e tenha pouca serventia. Os jovens estão acostumados a procurar conhecimento e lazer por meio de seus celulares e quando são privados disso questionam ou até mesmo, violam a lei sem nenhuma displicência. A proibição por si só atrai, de forma que devemos pensar sobre isso.

O professor não deve aderir as modinhas tecnológicas, mas, deve utilizá-las como parte de um projeto que mostre aos alunos os verdadeiros recursos dos celulares e outros dispositivos. Há quem se pergunte como o professor vai fazer isso, a resposta é mais simples do que se imagina, quando você apresenta os recursos disponíveis cada aluno vai utilizá-lo como melhor convir. Essa tarefa permite que o jovem encontre “a justa medida entre o legado cultural, a ser respeitado, e a invenção de seu estilo singular, a ser sustentado no mundo” (RIOLFI, 2015, p.116).

No mais, a sala de aula torna-se uma zona de tensão, a partir do momento que o professor enxerga a turma como um “bloco”, esquecendo-se que todos os alunos são indivíduos singulares, pensar que um aluno violento configura que todos são violentos cria uma barreira entre o professor e os alunos quase intransponível. Cada turma deve ser encarada como única e experiências anteriores não devem ser relacionadas com a nova turma. Por exemplo, ter trabalhado com um 2º ano do E.M ruim, não faz o 2º ano do ano seguinte ser ruim, esse primeiro encontro deve criar impressões únicas e não pautadas na experiência anterior.

O professor deve se colocar no papel de aluno, usar da sua experiência de vida e profissional para compreender as dificuldades do período da adolescência. Nas palavras de Riolfi, “(...) Basta se lembrar

de como cada um de nós se sentiu profundamente desajeitado, ou mesmo, todo errado, no estirão da adolescência” (RIOLFI, 2015, p. 116)

O importante para evitar que a sala de aula se torne algo ruim para todos os envolvidos, parte muito da postura que o professor assumir frente a turma. Como profissional ele ou ela deve pensar que muitos daqueles alunos que chegaram até você passaram por professores que não se importavam com a história e dificuldades deles, dessa forma para os alunos você é apenas mais um.

Segundo Riolfi, precisamos entender a violência sobre um ponto de vista relacional, isto é, essa violência que presenciamos cotidianamente em sala de aula ou sendo noticiada nos jornais não são a causa, na verdade são a consequência, são resultado de um longo processo. Dentro da metáfora de um jogo de xadrez para que o jogo prossiga as duas partes devem mexer suas peças, mudar de visão, criar estratégias e aceitar o espaço de jogo do outro. Assim é, a sala de aula, o professor precisa desenvolver métodos, estratégias e respeitar o espaço dos alunos, cada peça, ou seja, indivíduo é diferente do restante do tabuleiro.

O QUE OS ESTUDANTES BUSCAM E O QUE FRUSTA O PROFESSOR?

No que se refere as expectativas dos alunos, essas aparentemente, são baixas e negativas, os alunos estão acostumados a mesmice e a passividade em sala de aula, creio que eles não esperem um professor verdadeiramente comprometido, ainda mais, um grupo inteiro de corpo docente querendo fazer a diferença, pois, no geral, poucos profissionais que passaram ao longo do processo de ensino deles mostraram essa faceta. Digo isso, com base na experiência pessoal de vida e observação ao longo da pesquisa. O primeiro passo, é o professor quebrar esse ciclo de baixas expectativas, uma aula diferente dos que eles estão acostumados já surte um efeito muito positivo. Faço um parêntese nessa reflexão para inserir uma experiência pessoal de regência que tive a oportunidade de ter.

A regência junto aos 2º anos do E.M, apresentar para os alunos em três aulas o Apanhador no Campo de Centeio e ter uma breve conversa sobre o vestibular e experiências pessoais, nessa divisão eu tive cerca de duas aulas e meia para o livro e o resto da terceira aula deixei para o bate-papo mais informal.

O intuito de narrar essa experiência é justamente apresentar uma mudança pessoal da visão construída em relação aos alunos, que foram tachados por preguiçosos, desinteressados, apáticos dentre outros adjetivos pejorativos, eram essas coisas que eu ouvi ao longo de toda a observação por parte da professora que acompanhei e algumas coisas na sala dos professores. Ter a ideia de preparar uma aula para “turmas difíceis” partiu em partes pelo medo de como lidar com aquela sala.

Divergindo de tudo que eu vi ao longo da observação, eu criei uma aula que a participação dos alunos era essencial para que a aula acontecesse. Por meio de leituras, debates e uma atividade em grupo. Supreendentemente, os alunos não apenas participaram da aula como se expressaram de tal forma que parecia que tudo que eu ouvi sobre eles, sobre seu comportamento de desrespeito não tinha

embasamento. O que se aprende com essa experiência é que os alunos estavam refletindo a forma que os professores os tratavam, quando eu apresentei uma tarefa e pedia “por favor lê pra mim” parecia que eles queriam contribuir por eu ter sido educada. Um simples gesto de educação fez com que, eles mudassem a postura.

O relato feito serve para entrar em dois pontos importantes, o primeiro é que descobrir o que os alunos esperam serve para criar em cima disso um curso que os envolva e que a frustração do professor é muitas vezes fruto da sua incapacidade como profissional do que, a postura dos alunos. Não quero aqui, santificar os alunos, mas, o que eu percebi é que eles se sentiam desrespeitados e aqueles que não afrontavam o professor diretamente usam de outros meios para marcar posição, transformando a sala em um clima de tensão que a professora só era capaz de ganhar no grito com dizeres como: “eu mando aqui!”.

A postura do professor de certa forma é o que norteia essas relações, quando assumir uma postura saudosista está errado, pois a realidade é que aluno é aluno indiferente se 30 ou 50 anos atrás, o professor “do contra” funciona menos ainda, porque torna-se uma “guerra” contra quarenta e perde-se mais tempo brigando para ver quem manda do que dando aula. A proposta que é passível de dar melhor resultado é a postura do “artista”, não que o professor vá se travestir de um personagem, essa analogia corresponde ao professor ser capaz de encarar diversos personagens e adaptar-se, fazer malabarismo para que sua aula dê certo, horas se impor, horas ceder, buscar um meio termo.

Basicamente a postura “artista”, trata-se de um vestir-se de você, ou seja, use seus pontos positivos a seu favor, por exemplo, comumente eu uso gírias no meu dia a dia e faço uso desse mesmo vocabulário em sala de aula, outro aspecto é que sempre percebi que meus amigos mostram grande simpatia pelo meu sotaque e faço uso dele em sala de aula. Se o professor é bom em piadas, por que não as usar ocasionalmente de forma natural?!

Conforme Riolfi explica em sua obra, o professor é um personagem importante dentro desse jogo de xadrez que metaforizamos. A sua postura de certa forma modula a dos alunos e assim por diante exerce a influência no andamento do curso. Nas palavras da autora:

Tendo em vista o fenômeno da Língua Espraiada, o personagem mais importante para que essa mutação se dê é o professor. Ao se sustentar em um lugar que é, ao mesmo tempo, interno e externo ao grupo de alunos, ele funda a aula enquanto um espaço onde é possível um constante questionamento a respeito do estado atual da elaboração de cada um que se propõe a deixar que o objeto de estudo escolhido por ele sempre reavive a curiosidade. (RIOLFI, 2015, p. 272)

“Entenda-se que há uma responsabilidade” (RIOLFI, 2015, p. 319) na qual o professor assume o papel de “condutor” social, cultural e até psicológico. De forma que, ele deve lidar com a sua frustração a fim de que evite passá-la aos alunos e para que esses consigam de fato buscar algo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

COMO MUDAR ESSE IMPASSE?

Para Jonas, “a esperança é uma condição de toda ação, pois ela supõe ser possível fazer algo e diz que vale a pena fazê-lo em uma determinada situação” (JONAS, 2006, p.351), ou seja, embora não haja uma solução definida, há uma esperança que condiciona a sala de aula como um todo, a postura do professor e a expectativa dos alunos. Sendo que, esse caráter incerto de agir conforme a esperança é o que Jonas denomina por “coragem para assumir a responsabilidade”.

O professor tem a função de assumir essa responsabilidade, escolha essa feita quando ele decidiu ser educador, o aluno também tem a sua parcela de responsabilidade e para finalizar essa equação simbólica a instituição como um todo deve-se somar a causa.

Ao final dessa reflexão espero ter deixado claro que a maior função do professor é ser um condutor de conhecimento e que a sua postura funciona como um reflexo a dos alunos. Com base no exemplo da pesquisa, a postura negativa e pessimista da professora em vários momentos aparentou desencadear nos alunos um reflexo pessimista o que resultava em aulas monótonas e pouco instrutivas.

Na obra, O princípio da responsabilidade, Jonas explicita uma síntese do que seria a utopia da responsabilidade:

O mesmo vale área as condições reais, físicas e biológicas. Portanto, a crítica da utopia serve não tanto como refutação de um equívoco cognitivos, por mais influente que seja, mas, sobretudo, à fundamentação da alternativa que nos incumbe: a da ética da responsabilidade, que hoje (...)” (JONAS, 2006, p. 349)

Ainda que o final deste ensaio não seja conclusivo, de fato, essa é a intenção, pois vale lembrar que a sala de aula nunca será conclusiva, se não for a tecnologia outras tensões virão e lembrar que a postura adotada diante delas constitui o fator mais importante para evitar que a sala de aula se torne uma zona de guerra, configurando a principal conclusão desta reflexão.

REFERÊNCIAS

RIOLFI, Claudia Rosa. A língua espaiada. 1º Ed, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

GLOBO.COM. Cisne apaixonada por pedalinho retorna ao lugar em que se apaixonou. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Mundo/0,,AA1503248-5602,00.html>. Acesso 20 set. 2018

JONAS, Hans. O princípio responsabilidade: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica; tradução do original alemão Marijane Lisboa, Luiz Barreto Montez. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC- Rio, 2006.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I



THE IMPORTANCE OF DIAGNOSTIC ASSESSMENT IN THE EARLY YEARS OF PRIMARY EDUCATION

JANAINA DOS SANTOS

Graduação Pedagogia pela Faculdade Sumaré, em 2016. Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

RESUMO

A avaliação corresponde ao ato de examinar e atribuir valor a determinado aspecto, situação ou sujeito. Este artigo busca compreender de que maneira a avaliação diagnóstica — comumente chamada de sondagem — influencia o trabalho pedagógico do professor no percurso de ensino e aprendizagem dos alunos. A avaliação, concebida como um processo amplo e contínuo, precisa envolver a análise do desempenho dos estudantes de maneira dinâmica, crítica, inventiva e colaborativa. Ela demanda acompanhamento constante e considera diferentes dimensões do desenvolvimento escolar. Assim, torna-se instrumento para orientar escolhas pedagógicas, reorganizar práticas docentes e elevar a qualidade do ensino, destacando-se como um recurso diagnóstico que alimenta a compreensão sobre o progresso e os desafios no processo educativo. Quando utilizada de forma individualizada, a avaliação diagnóstica possibilita identificar com precisão as necessidades de aprendizagem, favorecendo a criação de estratégias mais coerentes e eficientes. Vinculada a práticas pedagógicas críticas e emancipatórias, contribui para a construção de um ambiente formativo acolhedor, participativo e inclusivo. Dessa forma, conclui-se que fortalecer a qualidade da avaliação diagnóstica nos primeiros anos do Ensino Fundamental, especialmente na fase de alfabetização, é essencial para assegurar uma educação comprometida com a formação integral dos estudantes, capaz de impulsionar sua autonomia e prepará-los para exercer uma cidadania consciente e atuante.

Palavras-chave: Avaliação Diagnóstica; Práticas Educativas; Ciclo De Alfabetização; Educação Crítica; Educação Libertadora.

ABSTRACT

Assessment corresponds to the act of examining and assigning value to a given aspect, situation, or subject. This article seeks to understand how diagnostic assessment—commonly called probing—influences the teacher's pedagogical work in the students' teaching and learning process. Assessment, conceived as a broad and continuous process, needs to involve the analysis of student performance in a dynamic, critical, inventive, and collaborative way. It demands constant monitoring and considers different dimensions of school development. Thus, it becomes an instrument to guide pedagogical choices, reorganize teaching practices, and raise the quality of teaching, standing out as a diagnostic resource that feeds the understanding of progress and challenges in the educational process. When used individually, diagnostic assessment makes it possible to accurately identify learning needs, favoring the creation of more coherent and efficient strategies. Linked to critical and emancipatory pedagogical practices, it contributes to the construction of a welcoming, participatory, and inclusive formative environment. Therefore, it is concluded that strengthening the quality of diagnostic assessment in the early years of elementary school, especially during the literacy phase, is essential to ensure an education committed to the holistic development of students, capable of fostering their autonomy and preparing them to exercise conscious and active citizenship.

Keywords: Diagnostic Assessment; Educational Practices; Literacy Cycle; Critical Education; Liberating Education.

INTRODUÇÃO

Nos anos iniciais do Ensino fundamental I, voltado a alfabetização, especificamente do 1º ao 3º ano, a avaliação diagnóstica desempenha um papel fundamental na construção de práticas educativas que visam a formação crítica e libertadora dos estudantes. No entanto, muitas vezes, essa etapa crucial do processo educativo é subestimada ou realizada de forma superficial, o que pode impactar negativamente o desenvolvimento dos alunos. Diante desse contexto, este estudo se propõe a explorar a importância da avaliação diagnóstica nos anos iniciais e como ela pode contribuir para a implementação de práticas educativas mais eficazes e significativas.

O objetivo deste trabalho é analisar como a avaliação diagnóstica no Ensino Fundamental I, anos iniciais, ciclo de alfabetização, pode influenciar a construção de práticas educativas críticas e libertadoras, que permite ao docente observar o estudante não o julgando pelo que ele não aprendeu, mas sim enxergando o que ele já sabe e como fazê-lo evoluir mais no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação diagnóstica no Ensino Fundamental I, os anos iniciais, se revela como um ponto crucial para identificar as necessidades individuais dos alunos, possibilitando a adoção de estratégias pedagógicas mais adequadas e personalizadas. Quando bem planejada e executada, essa avaliação contribui para a promoção da equidade, da autonomia e da emancipação dos estudantes, estimulando um ambiente de aprendizagem mais participativo e reflexivo.

Além disso, a utilização da avaliação diagnóstica como parte integrante das práticas educativas críticas e libertadoras permite que os educadores reconheçam as potencialidades e desafios de cada aluno, favorecendo a construção de um ensino mais humanizado e contextualizado, que considere as diversidades e realidades presentes na sala de aula.

Como processo, a educação é abrangente e integrativa. Envolve uma jornada sociocultural que se inicia na fase de socialização do indivíduo e continua a se desenvolver e a ser moldada ao longo do tempo, por meio das diversas experiências e trocas do indivíduo com os outros e com o ambiente do qual faz parte.

A avaliação da aprendizagem é geralmente realizada pelos professores e ocorre em momentos específicos (ao final de cada ano ou ciclo letivo), com repercussões significativas para cada aluno em termos de aprovação ou reprovação, o que de acordo com Luckesi (2011), perde o propósito a essência do propósito da avaliação e transforma-se em uma sucessão de testes.

As instituições de ensino aplicam as avaliações com o intuito de caracterizar/taxar o que estudante sabe ou ainda não.

Morais (2005, p.26) ressalta que a identificação dos conhecimentos já adquiridos fornece aos professores um panorama individualizado de ensino e a reavaliação de metas tanto coletivas quanto individuais para estudantes que ainda não alcançaram determinado nível e necessitam de uma abordagem diferenciada.

A escola desempenha um papel fundamental no processo avaliativo da aprendizagem que ocorre em sala de aula, embora isso também ocorra dentro da própria escola e para além dela. Incluir a escola em um lugar de destaque no processo avaliativo remete a um processo que vai além da verificação do desempenho. Visa uma avaliação mais abrangente, que envolva a condição existencial do aluno como tal e o controle democrático, destacando a participação, as dimensões qualitativas, o processo e o resultado, e contendo também elementos para a tomada de decisões nos níveis do professor e da unidade escolar, ou seja, ressalta-se que a avaliação não pode ser um processo isolado da proposta educacional, mas deve, sem dúvida, ser enquadrada no contexto de um projeto educativo e social.

A PRÁTICA COMUMENTE

De acordo com Luckesi (2011), a prática comumente conhecida como avaliação da aprendizagem nas escolas frequentemente carece da essência da avaliação, transformando-se predominantemente em uma sucessão de testes em vez de uma verdadeira avaliação. Essa realidade arraigada nas instituições

de ensino muitas vezes distorce o genuíno propósito da avaliação, resultando em sua utilização inadequada.

Morais (2005, p. 26) destaca que a identificação dos conhecimentos já adquiridos fornece aos professores um panorama individualizado de cada aluno, possibilitando ajustes no ensino e o estabelecimento de metas tanto coletivas quanto individuais para os estudantes que ainda não alcançaram determinado nível e necessitam de uma abordagem diferenciada. Nesse contexto, a avaliação surge como uma ferramenta essencial para as escolas, desde que seja empregada de forma apropriada, ou seja, alinhada com os métodos de ensino e que contribua efetivamente para o progresso no processo de ensino e aprendizagem.

Compreender o conceito de Avaliação na contemporaneidade escolar representa uma questão de considerável complexidade, abrangendo uma vasta gama de teorias e práticas avaliativas. A avaliação da aprendizagem, em essência, é uma questão de natureza política, uma vez que está intrinsecamente ligada aos propósitos educacionais da instituição. As concepções sobre avaliação estão diretamente relacionadas às concepções de ensino-aprendizagem.

A avaliação é o reflexo convertido em ação. Essa ação nos impulsiona a novas reflexões, promovendo uma constante análise por parte do educador sobre sua realidade, acompanhando passo a passo sua jornada na construção do conhecimento. Trata-se de um processo interativo no qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no próprio ato de avaliar (VASCONCELLOS, 1998, p. 18).

Nesse contexto, a avaliação deve ser encarada como uma ação dinâmica e mediadora no processo de ensino e aprendizagem. Ela fomenta a formação crítica, a interação e a participação reflexiva entre os educandos, sendo que avaliar vai muito além, pois a prática cotidiana e a realidade existente são os alicerces desse processo.

A Avaliação Educacional e a Proposta Pedagógica devem estar alinhadas, complementando-se mutuamente e visando sempre a qualidade e o aprimoramento das práticas para alcançar uma aprendizagem significativa. Dessa forma, a avaliação se configura como um processo de possibilidades que nos instiga a novas reflexões, promovendo o desenvolvimento da aprendizagem e a formação integral do aluno de maneira qualitativa e relevante. (LUCKESI, 2011)

Compreender o significado da avaliação vai além do que geralmente se imagina; é essencial ter clareza sobre as práticas pedagógicas implementadas na escola. Todos os envolvidos - gestores, professores, alunos e pais - devem adotar uma nova perspectiva em relação ao processo de avaliação, contribuindo assim para o cumprimento da verdadeira função da instituição educacional.

Dentre os diversos tipos de avaliação, podemos destacar, de forma geral, a avaliação formativa, a avaliação diagnóstica e a avaliação somativa.

De acordo com Luckesi (2011, p.42): “a avaliação diagnóstica é um instrumento dinâmico de progresso que deve servir como uma ferramenta para identificar novos caminhos”. Essa modalidade visa

realizar uma sondagem, situando a etapa e o processo educacional atual, avaliando em que medida o conhecimento foi adquirido e o que precisa ser feito para superar as dificuldades encontradas. Envolve uma reflexão constante, crítica e participativa por parte de alunos e professores. Para Veiga (2000, p.15), a avaliação diagnóstica é encarada como um meio investigativo da aprendizagem, buscando redefinir o processo e garantir a qualidade do ensino para todos.

Por outro lado, a Avaliação Formativa tem como objetivo facilitar as aprendizagens e está a serviço das tomadas de decisão, conforme Perrenoud (1999, p. 43). Ela acompanha o processo educacional, avaliando todos os seus aspectos. Essa modalidade indica como os alunos estão progredindo em relação aos objetivos estabelecidos, abrangendo habilidades, competências, procedimentos e atividades de ensino.

Infelizmente, muitas vezes a abordagem de avaliação adotada nas escolas tende a ser excludente, ao medir a capacidade do educando e classificá-lo como bom ou ruim, apto ou não apto. Entende-se que esse não seja o caminho adequado.

Conforme Luckesi (2011, p. 69):

A Avaliação é vista como um julgamento de qualidade baseado em dados relevantes, com o objetivo de embasar decisões. Portanto, não devemos encarar a avaliação como uma ferramenta obrigatória e de medida na escola, pois dessa forma estaríamos desconsiderando nossos educandos como indivíduos capazes de agir na sociedade e de se desenvolverem dentro de suas próprias limitações e ritmos.

A Avaliação deve ser encarada como o ponto de partida, integrada ao processo de ensino e aprendizagem, permeada por uma reflexão contínua.

“A reflexão está intrinsecamente ligada à avaliação, e avaliar também significa planejar, estabelecer objetivos, entre outros aspectos”. Conforme Demo (2015, p. 01) destaca, os critérios de avaliação, que influenciam os resultados, devem estar sempre vinculados a propósitos e objetivos previamente definidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou de outra natureza.

Essa afirmação ressalta que o ato de avaliar requer reflexão e planejamento para alcançar metas, com a finalidade de compreender que a avaliação está integrada ao processo educacional, social e político. Segundo Luckesi (2011), a avaliação praticada nas escolas muitas vezes se baseia no uso de notas para justificar a necessidade de classificação dos alunos, comparando desempenhos em vez de focar nos objetivos que se deseja alcançar.

A avaliação da aprendizagem, por ser uma forma de avaliação, deve ser amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva. Enquanto a avaliação inclui e traz para dentro, os exames selecionam, excluem e marginalizam. Conforme Jussara Hoffmann (2003, p. 32), "a avaliação é a reflexão transformada em ação, não pode ser estática nem ter um caráter meramente classificatório".

Hoffmann (2003) argumenta que o valor está intrinsicamente ligado à pessoa. A avaliação é, essencialmente, o acompanhamento do desenvolvimento do aluno no processo de construção do

conhecimento. O professor deve acompanhar o educando passo a passo ao longo de todo o processo de aprendizagem.

A autora propõe duas premissas fundamentais para a realização da avaliação na perspectiva construtivista: confiança na capacidade do aluno de construir suas próprias verdades e valorização de suas expressões e interesses. Ela destaca que os erros e dúvidas dos alunos são elementos significativos para o desenvolvimento da ação educacional, permitindo ao professor observar e investigar como o aluno constrói seu entendimento da realidade.

Hoffmann enfatiza a importância do diálogo entre professor e aluno como um indicador de aprendizagem essencial para a reformulação de alternativas de solução, a fim de que a construção do conhecimento ocorra. A reflexão do professor sobre suas abordagens metodológicas, na formulação de questões e na análise das respostas dos alunos, deve ser contínua e dinâmica.

A CONCEPÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE

A concepção e prática docente em relação ao processo de ensino-aprendizagem podem ser descritas como dialógicas, conforme proposto por Freire (1970). Essa abordagem parte do princípio de que a atitude dialógica é, acima de tudo, uma postura de amor, humildade e fé no ser humano, em sua capacidade de criar e recriar, de produzir e construir. Nesse sentido, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 21); aprender, nessa perspectiva dialógica, vai além de simplesmente adquirir conhecimento - é uma relação de existência e vida, uma transformação estrutural não apenas no comportamento, mas na convivência.

O processo de ensino-aprendizagem surge, então, de uma parceria na qual todos ensinam e aprendem. Essa relação colaborativa permite que professores e alunos se sintam valorizados em seus saberes e experiências, construam conhecimento, se alegrem com as descobertas, percebam os movimentos da vida e da convivência durante o ato de ensinar e aprender juntos, gerando proximidade, empatia e significado.

Compreender o significado da avaliação da aprendizagem requer uma abordagem detalhada, pois essa prática é um instrumento de reflexão que exige a análise dos elementos que a cercam e interagem.

Segundo Lima (1996, p. 14):

A avaliação é um meio que permite ao professor verificar em que medida os objetivos estão sendo alcançados, identificando os alunos que necessitam de atenção individual ou em pequenos grupos, e ajustando seu trabalho por meio da adoção de estratégias que visam prevenir dificuldades de aprendizagem e corrigir deficiências. Dessa forma, a avaliação tem como principal objetivo determinar o quanto os objetivos educacionais estão sendo efetivamente alcançados por meio do ensino.

É fundamental ter em mente que a avaliação não deve ser utilizada para premiar ou punir os educandos, mas sim para orientá-los de forma mais eficaz na realização de sua aprendizagem e construção do conhecimento. A avaliação deve ser vista como uma ferramenta de apoio ao processo educativo, fornecendo feedback construtivo e auxiliando os estudantes em seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

O ato de avaliar está presente em todos os momentos da vida, e essa realidade se estende para dentro da sala de aula. O cotidiano do ambiente escolar está intrinsecamente ligado à rotina de cada indivíduo que ali interage.

A avaliação é uma constante nos momentos compartilhados pelos alunos em sala de aula. Tanto os alunos quanto os professores estão constantemente avaliando tudo e todos ao seu redor. São feitos julgamentos em diversas direções, orientando a tomada de decisões e o estabelecimento de relações que podem ser tanto em nível grupal, quanto em níveis mais específicos.

O tema da avaliação na educação é motivo de muitas discussões. Alguns educadores são contra a obrigatoriedade de aplicar provas escritas, argumentando que as provas não são eficazes para avaliar. Outros não encontram outra maneira de avaliar seus alunos além dos tradicionais testes escritos. Mas afinal, o que é avaliar? Avaliar significa aplicar ou reconhecer o merecimento de algo. Calcular, estimar, computar; reconhecer a magnitude, a intensidade, como definido por Ferreira (2003, p. 205).

Bloom (1983) define a avaliação como a possibilidade de direcionar uma metodologia, um processo definido, que leva a um resultado objetivo. Na ótica da aprendizagem, a avaliação permite a relação entre teoria e prática e atua como um elemento avaliador dessa ligação:

A avaliação é um método para adquirir e processar as evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem. É um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dentro dos parâmetros desejados. É um instrumento da prática educacional para verificar se os procedimentos e alternativas são igualmente eficazes na realização dos objetivos educacionais. (BLOOM, 1983, p. 2).

Assim, Bloom conceitua a avaliação no contexto dos valores inerentes ao processo de aprendizagem. A avaliação, portanto, desempenha um papel fundamental na melhoria do ensino e na avaliação do progresso dos alunos em relação aos objetivos educacionais estabelecidos.

A avaliação realizada durante o processo de ensino e aprendizagem deve estar integrada a um projeto educativo mais abrangente, que, em sua elaboração a nível escolar, deve envolver a participação dos professores, alunos, demais profissionais da escola, pais ou responsáveis e representantes da comunidade local.

O projeto educativo elaborado na escola deve incluir condições gerais amplas relacionadas às características do conhecimento a ser desenvolvido, garantindo sua integração no contexto mais amplo da sociedade nacional. Por outro lado, também deve estar conectado aos elementos provenientes das relações entre a escola e a comunidade local (VIANNA, 2005, p. 96).

A partir dos objetivos definidos no projeto educativo da escola, o professor direciona os objetivos específicos de sua disciplina, sempre buscando atender às expectativas, interesses e necessidades dos alunos. É essencial que o professor constantemente questione o valor do seu trabalho em sala de aula e se suas práticas contribuem para uma vida mais humana. De acordo com Vianna (1992, p. 24), o professor deve refletir se está simplesmente reproduzindo o modelo de sociedade atual ou se está engajado em transformá-lo.

Se a escolha do professor é por uma educação que capacite os alunos a contribuir para a transformação da sociedade, seus objetivos devem expressar claramente essas intenções. Deve ficar evidente o que é essencial para a aprendizagem daquele grupo de alunos, os conteúdos relevantes para a formação de indivíduos conscientes, críticos e capazes de orientar seu próprio processo de aprendizado.

É evidente que a avaliação não pode ser dissociada das concepções educacionais, e diante da diversidade de abordagens teóricas, consideramos os conceitos mencionados válidos no contexto do processo de avaliação. Independentemente da amplitude conceitual da avaliação, o cerne deve ser a descoberta do crescimento e do progresso do aprendiz. Isso transforma as práticas avaliativas de simples instantâneos em verdadeiros filmes de ação (RIBEIRO apud McDONALD, 2006, p. 11).

O ponto de partida para a descoberta e o progresso no processo de aprendizagem pode ser um olhar diagnóstico. Luckesi (p. 35) apresenta a avaliação como tendo uma função diagnóstica, sendo um momento dialético no avanço do desenvolvimento da ação, no crescimento em direção à autonomia, competência, entre outros aspectos. Essa perspectiva será explorada mais adiante.

Considerando as reflexões feitas, se houver o aprofundamento da pesquisa sobre as concepções de avaliação, certamente encontrar-se-á diversas outras abordagens, e independentemente de suas interpretações, serão relevantes para redefinir a prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem: a relação professor/aluno, a interação entre o ensino e a aprendizagem, e o papel do professor nesse processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração da avaliação a um projeto educativo amplo, que envolva todos os atores da comunidade escolar, juntamente com a abordagem ética, crítica e transformadora da educação, são elementos-chave destacados. A avaliação, quando realizada de forma a considerar não apenas o conhecimento adquirido, mas também o desenvolvimento de indivíduos críticos e conscientes, pode ser um poderoso instrumento para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dentre todas as avaliações: diagnóstica, formativa e somativa, destaca-se a avaliação diagnóstica como um instrumento fundamental, pois é ela que norteará o planejamento e replanejamento do

professor, principalmente no processo de alfabetização, pois, hoje, entende-se que cada criança aprende de uma forma. Diante da diversidade que os docentes encontram em sala de aula, é a avaliação diagnóstica que garantirá um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, mostrando ao professor o que deu certo, o que deve ser repensado e acima de tudo revelando o que o aluno assimilou e como aprimorar tal conhecimento.

Sabe-se que a realidade da educação brasileira é desafiadora para cada profissional da educação, principalmente para o professor, pois são diversos estudantes em sala de aula, sem contar os alunos com deficiências diversas, falta de recursos adequados e necessidades de muitos docentes de dobrar período em busca de uma remuneração melhor. Mas diante de todo este cenário, percebe-se, atualmente, o quanto a avaliação diagnóstica é importante para que se observe especificamente cada estudante, buscando cada vez mais estratégias para se integrar os alunos com mais dificuldades com os que não as apresentam e o quanto a avaliação contínua ganhou força e tornou-se uma ferramenta importante como critério de avaliação.

Pode-se perceber como é possível o professor repensar e replanejar seu trabalho, assim como também possibilitar uma maior interação entre todos os alunos, tanto entre os que apresentam dificuldades e entre os que estão considerados no nível adequado. É possível que o professor repense em uma nova organização da sala de aula, visando justamente os agrupamentos produtivos.

A avaliação deve ser integrada de forma coerente ao processo de ensino-aprendizagem, sendo utilizada não apenas para medir o conhecimento, mas também para orientar o progresso dos alunos e aprimorar a prática pedagógica.

Como sugestões para pesquisas futuras: Investigar mais profundamente o impacto da avaliação diagnóstica e contínua na promoção da aprendizagem dos alunos, de diferentes anos e ciclos, e na formação de indivíduos críticos e conscientes.

REFERÊNCIAS

- BLOOM, B. et al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- DEMO, Pedro **Avaliação qualitativa**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- FERREIRA, Holanda Aurélio Buarque. **Novo dicionário Aurélio**. São Paulo: Nova Fronteira, 2003.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa Qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3.Ed. Porto Alegre: ARTMED, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- HOFFMANN, J.M.L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 20. Ed. Porto Alegre. Mediação, 2003.
- LIMA, A.F.S. **Avaliação escolar. julgamento x construção**. São Paulo: Vozes, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar. – Avaliação como ato amoroso e emancipador.** São Paulo: Cortez, 2011.

McDONALD, Brendan Coleman. (Org.). **Avaliação: perspectivas em debate.** Fortaleza: RDS, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens duas lógicas.** Porto Alegre: artes médicas sul, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Ensino de qualidade: pressupostos básicos.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2000.

VIANNA, H. M. **Educação: Lições de Ignorância.** In: **Problemas Brasileiros**, nº 294, Novembro/Dezembro, 1992. pg. 6-25.

Fundamentos de um programa de avaliação educacional. Brasília: Líber Livro, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Avaliação e aprendizagem na escola: A prática pedagógica como eixo da reflexão.**

A MATEMÁTICA NO COTIDIANO: ESTRATÉGIAS PARA A QUALIDADE DO ENSINO-APRENDIZAGEM E O LETRAMENTO MATEMÁTICO EM SALA DE AULA



MATHEMATICS IN EVERYDAY LIFE: STRATEGIES FOR QUALITY TEACHING AND LEARNING AND MATHEMATICAL LITERACY IN THE CLASSROOM

JÔNATAS TARTAGLIONE BARBOSA

Licenciatura em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010); Professor de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Luis Washington Vita

RESUMO

Este artigo discute a relevância da matemática aplicada ao cotidiano como ferramenta para a melhoria da qualidade da educação e eficácia do ensino-aprendizagem. A matemática é frequentemente percebida como uma disciplina abstrata e de difícil compreensão, o que gera resistência por parte dos alunos. O objetivo deste trabalho é analisar como a contextualização, o uso de jogos e a interdisciplinaridade podem aproximar os conceitos matemáticos da realidade dos estudantes, promovendo o letramento matemático. A metodologia consistiu em uma revisão bibliográfica de materiais especializados em ludicidade, educação ambiental e práticas pedagógicas. Conclui-se que a utilização de situações-problema reais e o lúdico em sala de aula favorecem a construção de um conhecimento significativo e autônomo.

Palavras-chave: Matemática no cotidiano; Ensino-aprendizagem; Letramento matemático; Ludicidade; Educação Básica.

ABSTRACT

This article discusses the relevance of mathematics applied to everyday life as a tool for improving the quality of education and the effectiveness of teaching and learning. Mathematics is often perceived as an abstract and difficult-to-understand discipline, which generates resistance from students. The objective of

this work is to analyze how contextualization, the use of games, and interdisciplinarity can bring mathematical concepts closer to the reality of students, promoting mathematical literacy. The methodology consisted of a bibliographic review of materials specialized in playfulness, environmental education, and pedagogical practices. It is concluded that the use of real-life problem situations and playfulness in the classroom favors the construction of meaningful and autonomous knowledge.

Keywords: Mathematics in everyday life; Teaching and learning; Mathematical literacy; Playfulness; Basic Education.

INTRODUÇÃO

A matemática, longe de ser um constructo puramente abstrato ou isolado em torres de marfim acadêmicas, encontra-se intrinsecamente ligada às atividades humanas e à sobrevivência da espécie desde as civilizações mais remotas. Das medições de terras no Antigo Egito à organização logística da Mesopotâmia, o pensamento matemático serviu como a base estruturante para o desenvolvimento tecnológico, a arquitetura monumental e a complexificação da organização social. Historicamente, a gênese dos conceitos matemáticos foi impulsionada pela necessidade prática: a contagem de rebanhos, a previsão de ciclos de colheita e a formalização das trocas comerciais, evidenciando que a matemática nunca foi uma ciência dissociada da vida.

No entanto, ao analisar o cenário educacional contemporâneo, percebe-se um hiato considerável e preocupante entre a matemática formal ensinada nas instituições de ensino e aquela praticada de forma orgânica no cotidiano. Esta dicotomia estabelece uma barreira invisível, mas potente, que transforma uma ferramenta de compreensão do mundo em uma disciplina frequentemente percebida como árida, de difícil compreensão e causadora de resistência por parte dos discentes. A falta de conexão real entre os conteúdos programáticos e o contexto social do aluno é, comprovadamente, um dos principais fatores que catalisam o desinteresse e os baixos índices de desempenho escolar.

Nesse contexto, este artigo propõe uma reflexão profunda sobre a urgência de resgatar a "matemática do cotidiano" não como um apêndice ilustrativo, mas como o próprio eixo central e epistemológico da prática docente. Para além da simples mecanização de algoritmos, busca-se investigar como as abordagens fundamentadas no **letramento matemático** e na **ludicidade** podem elevar os padrões de qualidade da educação básica. O letramento matemático, aqui entendido como a capacidade de empregar conhecimentos numéricos para interpretar e intervir em práticas sociais, diferencia-se da alfabetização numérica básica por exigir uma leitura crítica da realidade.

O objetivo central desta pesquisa é analisar como a contextualização e a interdisciplinaridade podem romper as fronteiras do ensino tradicional. Propõe-se que a sala de aula deixe de ser um local de recepção passiva para se transformar em um laboratório de experiências, onde o lúdico — compreendido como um "espaço para o pensar" e não como mero passatempo — funcione como ponte para o aprendizado significativo. Ao adotar tais estratégias, busca-se permitir que o aluno

transcenda a decoração de fórmulas e passe a compreender a matemática como uma linguagem viva e libertadora, capaz de instrumentalizá-lo para os desafios práticos, éticos e sociais da cidadania contemporânea.

A ORIGEM E A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA NO DIA A DIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-SOCIAL

A matemática não nasceu de abstrações teóricas em gabinetes isolados, mas surgiu da urgência das necessidades práticas e da busca humana por organização e previsibilidade frente aos desafios da natureza. Historicamente, ela nunca foi uma ciência estática ou isolada da vida; pelo contrário, cada conceito matemático fundamental é o reflexo de um salto civilizatório. Conforme aponta a literatura (CUNHA, 2017), a evolução dessa ciência atingiu um patamar de destaque na pesquisa e na técnica, tornando-se o suporte invisível que facilita e viabiliza as atividades básicas da existência humana.

A necessidade de contar rebanhos, medir extensões de terras aráveis, prever os ciclos de cheias e colheitas e estabelecer sistemas equitativos de trocas comerciais impulsionou a criação de sistemas numéricos e geométricos. No Antigo Egito e na Mesopotâmia, por exemplo, a matemática era uma ferramenta de sobrevivência e de administração estatal.

Essa dimensão utilitária demonstra que a separação entre o "fazer" e o "pensar" matemático é uma construção acadêmica recente. Resgatar essa origem é essencial para o ambiente escolar, pois permite ao aluno compreender que os números são linguagens criadas para resolver problemas reais e não meras convenções arbitrárias que devem ser decoradas sem propósito.

No cotidiano contemporâneo, a matemática manifesta-se de forma onipresente, agindo no controle do orçamento doméstico, na interpretação crítica de dados estatísticos e gráficos apresentados pela mídia, na precisão da culinária e até na gestão inteligente do descarte de resíduos, conectando-se diretamente à educação ambiental. Compreender conceitos de proporções, porcentagens e juros não é apenas uma exigência curricular, mas, antes de tudo, um **exercício de cidadania ativa**.

O domínio desses saberes protege o indivíduo de abusos comerciais, publicidades enganosas e manipulações de dados, capacitando-o para a tomada de decisões informadas e responsáveis. Sob esta ótica, o letramento matemático atua como um mecanismo de emancipação social: ao dominar a linguagem dos números, o cidadão deixa de ser um espectador passivo das informações para se tornar um agente capaz de questionar, analisar e transformar a sua realidade financeira, social e ambiental.

LETRAMENTO MATEMÁTICO: ALÉM DA ALFABETIZAÇÃO NUMÉRICA

O conceito de letramento matemático, conforme amplamente discutido por Galvão e Nacarato (2011), estabelece uma ruptura necessária com a visão tradicional de ensino, diferindo

substancialmente da simples alfabetização numérica. Enquanto a alfabetização foca primordialmente no domínio técnico-mecânico das quatro operações, na memorização de algoritmos e no reconhecimento de símbolos e linguagens codificadas, o letramento refere-se à competência de mobilizar e utilizar esses conhecimentos em práticas sociais complexas.

Nesta perspectiva, o letramento matemático é entendido como a capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Ele inclui o raciocínio matemático e a utilização de conceitos, procedimentos e fatos para descrever, explicar e prever fenômenos. Para além de "saber as contas", o indivíduo letrado matematicamente é aquele capaz de perceber a presença da matemática no mundo e utilizá-la como ferramenta de leitura da realidade. Trata-se de transitar da dimensão do "como calcular" para a dimensão do "para que e por que calcular", conferindo à disciplina um caráter de funcionalidade social e cognitiva que transcende os muros da escola.

Atualmente, instrumentos de avaliação de larga escala, como a Provinha Brasil e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), deslocaram seu foco do conteúdo estático para a **resolução de problemas** como o principal indicador de competência matemática. Ensinar matemática no cotidiano sob a égide do letramento significa propor situações desafiadoras em que o aluno não apenas aplique uma fórmula pré-aprendida, mas precise identificar, selecionar e adaptar qual ferramenta matemática é a mais adequada para resolver um dilema real.

A resolução de problemas deixa de ser o "final" do processo (o exercício para testar o que foi ensinado) e passa a ser o ponto de partida e o eixo central da aprendizagem. Esta abordagem promove o que a literatura sociolinguística e pedagógica denomina como a transição entre o **letramento autônomo** e o **letramento ideológico**.

- **Letramento Autônomo:** Enxerga a matemática como um conjunto de habilidades técnicas neutras, independentes do contexto, onde o foco é a precisão do cálculo isolado.
- **Letramento Ideológico e Autônomo:** É aquele que reconhece a matemática como uma prática social imbricada em relações de poder. Promover esse letramento em sala de aula significa capacitar o aluno para uma leitura crítica da sociedade: entender como os juros impactam o consumo, como a estatística pode ser manipulada em discursos políticos e como a quantificação de dados pode servir tanto para a exclusão quanto para a emancipação.

Portanto, ao adotar a resolução de problemas cotidianos como eixo, o educador fomenta a autonomia do estudante. O aluno deixa de ser um executor de comandos para se tornar um investigador que utiliza a matemática como uma linguagem capaz de interpretar, questionar e transformar o mundo ao seu redor, garantindo uma formação que alinha o rigor científico ao compromisso social.

A LUDICIDADE COMO PONTE PARA O APRENDIZADO SIGNIFICATIVO

O uso de jogos, brinquedos e brincadeiras no contexto educacional não deve, sob hipótese alguma, ser reduzido a um mero "passatempo" ou atividade de recreação desprovida de

intencionalidade. Pelo contrário, a ludicidade constitui-se como um **espaço para o pensar** (BRENELLI, 2002), um laboratório mental onde as estruturas cognitivas são desafiadas em um ambiente de baixa pressão emocional.

A ludicidade permite que o aluno experimente, erre, teste hipóteses e crie estratégias complexas sem o medo paralisante da punição imediata da nota ou do julgamento social do erro. Nesse sentido, o jogo funciona como um simulador da realidade, onde o "erro" é reconfigurado como um dado de feedback para a próxima jogada, e não como um atestado de incapacidade intelectual.

Dentro desta abordagem, podemos categorizar as ferramentas lúdicas conforme sua função pedagógica:

- **Jogos de Regras:** São fundamentais para o desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo e para a estruturação da convivência social. Ao submeter-se às regras de um jogo, o aluno internaliza a aceitação de limites e compreende a importância da ética e da equidade, elementos que Piaget associa ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual.
- **Brinquedos Manipuláveis (Material Concreto):** São dispositivos essenciais para a transição do pensamento concreto para o pensamento abstrato. O uso de ábacos, blocos lógicos ou material dourado permite que conceitos como "dezena" ou "volume" deixem de ser nomes abstratos e passem a ser realidades tangíveis, facilitando a internalização dos algoritmos.
- **Estatística e Probabilidade:** Estes temas, frequentemente considerados áridos, podem ser ensinados através de jogos simples, como dados, cartas ou roletas. Segundo Campos e Novais (2010), essa tangibilidade permite que o aluno compreenda o conceito de "aleatoriedade" e "frequência" de forma intuitiva, antes mesmo da introdução das fórmulas algébricas, garantindo uma ancoragem cognitiva muito mais robusta.

ABORDAGENS PRÁTICAS E INTERDISCIPLINARES: MATEMÁTICA, ARTE E AMBIENTE

A qualidade do ensino e a eficácia da aprendizagem melhoram drasticamente quando as fronteiras artificiais entre as disciplinas são rompidas em favor de uma visão holística do conhecimento. A matemática, quando isolada, corre o risco de tornar-se um fim em si mesma; quando integrada, torna-se uma ferramenta de leitura do mundo.

A conexão entre Matemática e Arte, explorada detalhadamente por Trojack et al. (2017), permite trabalhar conceitos de geometria plana e espacial, simetria, proporções e a razão áurea de forma visual e profundamente motivadora. A arte oferece o suporte sensível para o rigor matemático.

Atividades que envolvem a construção de fractais, a análise de padrões em azulejos ou a decomposição geométrica de obras de arte clássicas e contemporâneas despertam o interesse estético aliado à necessidade de precisão matemática. Ao estudar a perspectiva, por exemplo, o aluno é forçado a compreender a geometria projetiva para criar a ilusão de profundidade, tornando o aprendizado uma necessidade técnica para a criação artística.

Um exemplo paradigmático da matemática aplicada ao cotidiano e à formação ética é o projeto de pesagem e quantificação de embalagens descartadas. Esta prática transforma a sala de aula em um centro de análise de dados reais. Ao analisar o volume e a massa de lixo produzido pela comunidade escolar, o aluno pratica, de forma situada, o uso de unidades de medida (gramas, quilogramas, litros), o cálculo de média aritmética, porcentagem e a análise de grandezas proporcionais.

Conforme Silva e Cavalcante (2015), essa abordagem promove a **(re)educação ambiental**. O aluno deixa de lidar com números abstratos em um livro didático para confrontar a realidade estatística do impacto humano no planeta. A matemática, aqui, fornece a evidência empírica para o desenvolvimento de uma consciência ecológica. O estudante aprende a calcular a "pegada de carbono" ou o tempo de degradação dos materiais, percebendo que os números são argumentos potentes para a mudança de hábitos sociais e a preservação do meio ambiente.

DESAFIOS PARA A MELHORA DO ENSINO-APRENDIZAGEM: ENTRE A ESTRUTURA E A PRÁXIS

Apesar das evidências teóricas e empíricas sobre os benefícios da matemática aplicada ao cotidiano, sua implementação efetiva nas escolas brasileiras enfrenta barreiras sistêmicas que vão além da vontade individual do educador. A transição de um modelo de ensino tradicional para uma pedagogia do letramento matemático esbarra em questões estruturais, políticas e formativas que precisam ser desveladas para que a qualidade da educação não seja apenas um ideal, mas uma realidade tangível.

A aplicação de metodologias inovadoras exige tempo para planejamento, pesquisa e personalização das atividades. No entanto, o cenário atual é marcado por condições precárias de trabalho docente, caracterizadas por jornadas excessivas, turmas superlotadas e baixos salários. Este quadro gera o que a sociologia da educação denomina "proletarização do magistério", onde o professor, pressionado pelo cumprimento de metas burocráticas e cronogramas rígidos, acaba por refugiar-se no livro didático como única tábua de salvação, reproduzindo um ensino mecânico por falta de suporte estrutural para a criatividade pedagógica.

Para que a qualidade da educação seja atingida, a **Formação Continuada** deve ser ressignificada. Não se trata apenas de oferecer cursos rápidos sobre "como usar tecnologias", mas de promover uma formação que capacite os professores para a mediação do conhecimento em sua complexidade. O educador precisa transitar do papel de "instrutor de algoritmos" para o de "investigador da própria prática".

Conforme o pensamento freireano, a formação deve estimular a reflexão sobre a **práxis** — a união inseparável entre teoria e ação. Um professor letrado matematicamente é aquele que possui a sensibilidade de transformar um evento fortuito na escola (como uma reforma no prédio ou a organização da merenda) em um objeto de estudo matemático rico e instigante.

A **Adaptação Curricular** é outro ponto nevrálgico. O currículo não pode ser um documento estático e engessado que ignora as especificidades locais. Ele deve ser flexível o suficiente para incluir os **Temas Transversais** (como economia doméstica, saúde pública e sustentabilidade) como eixos

integradores. A matemática deve "conversar" com a realidade: ao estudar grandezas e medidas, por exemplo, o currículo deve permitir que o aluno analise as faturas de energia elétrica da sua região, compreendendo as variações de tarifa e o impacto do consumo no orçamento familiar. Esta contextualização é o que garante que o currículo deixe de ser um "checklist" de conteúdos e passe a ser um projeto de formação cidadã.

Por fim, é urgente a transformação do espaço físico e simbólico da escola. A sala de aula deve deixar de ser um local de recepção passiva — marcado por fileiras de carteiras voltadas para o quadro — para se tornar um **Laboratório de Experiências**.

Nesse "espaço de vivências", a matemática é manipulada, testada e discutida. O ambiente criativo estimula a **curiosidade epistemológica** do aluno, permitindo que ele se sinta confortável para propor soluções inusitadas a problemas reais. Criar este ambiente exige uma mudança de postura: o erro do aluno deve ser visto como uma evidência de seu processo de raciocínio, uma "janela" para a sua mente, e não como uma falha a ser punida. Quando a sala de aula se torna um centro de investigação, a matemática deixa de ser um "bicho de sete cabeças" para se tornar a ferramenta predileta do aluno para decifrar os mistérios do seu próprio cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste artigo evidencia que a matemática no cotidiano não representa apenas uma estratégia didática isolada, mas constitui o caminho fundamental para transformar uma disciplina historicamente temida em uma ferramenta potente de emancipação e leitura crítica da realidade. A dicotomia entre o "saber acadêmico" e o "saber da vida" revelou-se como um dos principais entraves à qualidade da educação, e sua superação exige uma mudança de paradigma na práxis docente.

Conclui-se que, ao adotar estratégias lúdicas, o educador não está meramente "entretendo" o aluno, mas sim criando um espaço seguro para a investigação, o erro construtivo e a equilíbrio das estruturas cognitivas. A ludicidade, aliada à interdisciplinaridade — especialmente em sua conexão com a Arte e a Educação Ambiental —, rompe com a fragmentação do conhecimento e permite que o estudante perceba a matemática como uma linguagem viva, onipresente tanto na estética de uma obra de arte quanto na quantificação dos impactos ecológicos de uma sociedade de consumo.

A qualidade da educação está, portanto, intrinsecamente ligada à capacidade da instituição escolar em conferir **sentido psicológico** aos conteúdos curriculares. Como discutido sob a ótica do letramento matemático, não basta que o aluno seja alfabetizado em números; é imperativo que ele seja letrado para a autonomia. Isso significa prepará-lo não apenas para o êxito em avaliações de larga escala ou provas de desempenho, mas para enfrentar os desafios práticos, éticos e socioeconômicos da sociedade contemporânea.

O letramento matemático ideológico e autônomo, aqui defendido, é o que garante que o sujeito possa interpretar as nuances de um contrato financeiro, analisar criticamente dados estatísticos

manipuláveis e compreender que os números são argumentos de poder. Ao transformar a sala de aula em um laboratório de experiências cotidianas, a escola cumpre sua função social mais nobre: a de instrumentalizar o cidadão para que ele deixe de ser um espectador passivo dos fatos e se torne um agente transformador da sua própria história.

Em suma, a matemática do cotidiano é a matemática da liberdade. Que o rigor científico e a sensibilidade pedagógica caminhem de mãos dadas, garantindo que o aprendizado significativo perdure muito além dos muros da escola e se manifeste na capacidade do indivíduo de ler o mundo através dos números, com ética, criticidade e autonomia.

REFERÊNCIAS

- BRENELLI, R. P. **O jogo como espaço para pensar**: A construção de noções lógicas e aritméticas. 3. ed. Papirus Editora, 2002.
- CAMPOS, S. G. V. B.; NOVAIS, E. S. **Jogos e brincadeiras para ensinar e aprender probabilidade e estatística nas séries iniciais**. In: X ENEM, 2010.
- CUNHA, César Pessoa. **A Importância da Matemática no Cotidiano**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 04. Ano 02, Vol. 01. pp 641-650, 2017.
- GALVÃO, E. S.; NACARATO, A. M. **O letramento matemático e a resolução de problemas na Província Brasil**. 2011.
- SILVA, L. F. A.; CAVALCANTE, U. R. **Matemática no cotidiano**: (re) educação ambiental no descarte de embalagens. Simpósio de Pós-Graduação do IFTM, 2015.
- SILVA, L. M. **Ludicidade e Matemática**: um novo olhar para aprendizagem. [Artigo Online].
- TROJACK, C. L.; WROBEL, J. S.; OECHSLER, V. (Orgs.). **Matemática com arte**: sugestões de atividades interdisciplinares. Curitiba: Appris, 2017.

ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O BAIXO DESEMPENHO EM MATEMÁTICA: DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA REDE PÚBLICA DE SÃO PAULO



BETWEEN TEACHER TRAINING AND LOW PERFORMANCE IN MATHEMATICS: PEDAGOGICAL CHALLENGES IN THE PUBLIC SCHOOL SYSTEM OF SÃO PAULO

JOSÉ ALVES DE AMORIM

Graduação em Física pela Universidade de São Paulo – Conclusão em 2007, 2ª Graduação em Matemática pela Universidade Metropolitana de Santos – Conclusão em 2012; Pós Graduado em Metodologia do Ensino da Matemática pela Faculdade Unifahe – Conclusão em 2024; Mestre em Ciências (Matemática) pela Universidade de São Paulo – Conclusão em 2016

RESUMO

O baixo desempenho dos estudantes em Matemática constitui um dos principais desafios enfrentados pelos sistemas públicos de ensino no Brasil, refletindo-se de forma expressiva nos indicadores educacionais e nas avaliações externas em larga escala. Este artigo discute a relação entre a formação de professores de Matemática e os resultados de aprendizagem dos alunos da rede pública de São Paulo, problematizando como lacunas formativas, concepções pedagógicas e condições institucionais impactam diretamente a qualidade do ensino e o desempenho escolar. Parte-se do pressuposto de que a formação inicial e continuada do professor constitui elemento estruturante da prática pedagógica e fator determinante para a construção de aprendizagens significativas em Matemática. A discussão articula contribuições da Educação Matemática, da formação docente e das políticas públicas educacionais, dialogando com dados de desempenho escolar e com os referenciais curriculares nacionais e municipais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com análise da Base Nacional Comum Curricular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, do Currículo da Cidade de São Paulo e de estudos contemporâneos sobre formação docente e dificuldades de aprendizagem em Matemática. Defende-se que a superação do baixo desempenho exige investimento sistemático na formação teórico-metodológica dos professores, fortalecimento da reflexão sobre a prática, reorganização curricular e valorização profissional, além da

construção de ambientes de aprendizagem que promovam resolução de problemas, argumentação e pensamento matemático. Conclui-se que a melhoria dos resultados em Matemática depende, em grande medida, da qualidade da formação docente e da capacidade do sistema educacional de articular políticas, currículo e prática pedagógica em favor de uma educação pública mais equitativa, eficaz e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação Matemática; Desempenho escolar; Rede pública; Políticas educacionais.

ABSTRACT

The low performance of students in Mathematics constitutes one of the main challenges faced by public education systems in Brazil, significantly reflected in educational indicators and large-scale external assessments. This article discusses the relationship between the training of Mathematics teachers and the learning outcomes of students in the São Paulo public school system, problematizing how training gaps, pedagogical conceptions, and institutional conditions directly impact the quality of teaching and school performance. It is based on the assumption that initial and continuing teacher training constitutes a structuring element of pedagogical practice and a determining factor for the construction of meaningful learning in Mathematics. The discussion articulates contributions from Mathematics Education, teacher training, and educational public policies, engaging with school performance data and national and municipal curricular frameworks. Methodologically, this is a bibliographic and documentary research, with analysis of the National Common Curricular Base, the National Curricular Guidelines for Teacher Training, the Curriculum of the City of São Paulo, and contemporary studies on teacher training and learning difficulties in Mathematics. It is argued that overcoming low performance requires systematic investment in the theoretical and methodological training of teachers, strengthening reflection on practice, curricular reorganization and professional appreciation, in addition to the construction of learning environments that promote problem-solving, argumentation, and mathematical thinking. It is concluded that improving results in Mathematics depends, to a large extent, on the quality of teacher training and the capacity of the educational system to articulate policies, curriculum, and pedagogical practice in favor of a more equitable, effective, and socially referenced public education.

Keywords: Teacher training; Mathematics education; School performance; Public school system; Educational policies.

INTRODUÇÃO

O ensino de Matemática na educação básica brasileira tem se configurado, historicamente, como um dos principais desafios dos sistemas públicos de ensino, evidenciado pelos baixos índices de

desempenho apresentados em avaliações externas nacionais e internacionais. Resultados recorrentes em exames como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e avaliações estaduais indicam dificuldades persistentes na aprendizagem matemática, especialmente entre estudantes da rede pública (BRASIL, 2019; OCDE, 2019). Esse cenário tem suscitado amplo debate acerca das causas do fracasso escolar em Matemática e das estratégias necessárias para a superação das desigualdades educacionais.

No contexto da rede pública de São Paulo, tais desafios assumem contornos ainda mais complexos, dada a dimensão do sistema, a diversidade sociocultural dos estudantes e as múltiplas demandas impostas às escolas e aos professores. Indicadores de desempenho revelam que parcela significativa dos alunos apresenta níveis de proficiência abaixo do esperado, com dificuldades na compreensão de conceitos fundamentais, na resolução de problemas e no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático (SÃO PAULO, 2020). Esses dados evidenciam a necessidade de refletir criticamente sobre os fatores que impactam a qualidade do ensino de Matemática, dentre os quais se destaca, de forma central, a formação dos professores.

A formação docente constitui elemento estruturante da prática pedagógica e fator decisivo para a construção de aprendizagens significativas. Conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, a qualidade da educação básica encontra-se diretamente relacionada à consistência da formação inicial e continuada dos docentes, bem como às condições institucionais que sustentam o exercício da profissão (BRASIL, 2015). No campo da Educação Matemática, diversos estudos têm evidenciado que lacunas conceituais, fragilidades metodológicas e insuficiente articulação entre teoria e prática comprometem a efetividade do ensino e limitam as possibilidades de aprendizagem dos estudantes (FIORENTINI; LORENZATO, 2012; PONTE, 2014).

A relação entre formação docente e desempenho escolar em Matemática revela-se, portanto, dimensão central para a compreensão dos baixos resultados observados na rede pública. Professores com formação insuficiente em conteúdos específicos, em didática da Matemática e em estratégias de mediação tendem a reproduzir práticas tradicionais centradas na memorização de procedimentos e na resolução mecânica de exercícios, desconsiderando processos de investigação, argumentação e construção de significados (SKOVSMOSE, 2001). Tal abordagem limita o desenvolvimento do pensamento matemático e contribui para a consolidação de trajetórias de fracasso escolar, marcadas por desmotivação, ansiedade e rejeição à disciplina.

No âmbito das políticas educacionais contemporâneas, observa-se esforço significativo no sentido de reorientar a formação docente e os currículos escolares, buscando alinhar práticas pedagógicas a concepções mais amplas de aprendizagem e desenvolvimento. A Base Nacional Comum Curricular estabelece competências e habilidades que enfatizam a resolução de problemas, o raciocínio lógico, a comunicação matemática e a aplicação de conceitos em contextos significativos (BRASIL, 2018). De modo convergente, o Currículo da Cidade de São Paulo propõe uma abordagem que valoriza a construção de conceitos, a exploração de situações-problema e a articulação entre diferentes campos

da Matemática, reconhecendo a centralidade do professor como mediador do processo de aprendizagem (SÃO PAULO, 2019).

Entretanto, a implementação dessas orientações enfrenta obstáculos consideráveis no cotidiano escolar. A distância entre as prescrições curriculares e a prática efetiva, a sobrecarga de trabalho docente, a precariedade das condições institucionais e a fragilidade de programas de formação continuada comprometem a consolidação de mudanças significativas no ensino de Matemática (NÓVOA, 2017). Além disso, a ausência de espaços sistemáticos de reflexão sobre a prática e de acompanhamento pedagógico dificulta a construção de trajetórias formativas consistentes e alinhadas às demandas contemporâneas da educação básica.

A formação inicial dos professores de Matemática, por sua vez, apresenta desafios históricos relacionados à fragmentação curricular, à excessiva ênfase em conteúdos abstratos desvinculados da prática escolar e à insuficiente abordagem de metodologias de ensino voltadas para a diversidade de contextos e de sujeitos (FIORENTINI, 2013). Tais fragilidades repercutem diretamente na atuação docente, limitando a capacidade de planejar propostas didáticas inovadoras, de interpretar dificuldades de aprendizagem e de promover intervenções pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes.

Nesse cenário, a formação continuada emerge como dimensão estratégica para a qualificação do ensino de Matemática e para a melhoria do desempenho escolar. Programas de desenvolvimento profissional que articulam teoria, prática e reflexão coletiva têm se mostrado fundamentais para a ressignificação de concepções pedagógicas, para o aprofundamento de conhecimentos específicos e para a construção de estratégias didáticas mais eficazes (IMBERNÓN, 2011). Contudo, a efetividade dessas ações depende de políticas institucionais consistentes, de condições de trabalho adequadas e de uma cultura escolar que valorize o professor como sujeito de formação permanente.

Diante desse contexto, torna-se imprescindível analisar de forma crítica a relação entre formação docente e baixo desempenho em Matemática na rede pública de São Paulo, articulando fundamentos teóricos, políticas curriculares e práticas pedagógicas. O presente artigo tem como objetivo discutir como a formação inicial e continuada dos professores de Matemática influencia os resultados de aprendizagem dos alunos, problematizando desafios estruturais, concepções pedagógicas e possibilidades de superação. Ao fazê-lo, pretende-se contribuir para o fortalecimento de políticas de formação docente e para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes, equitativas e comprometidas com o direito à aprendizagem matemática de todos os estudantes.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E FUNDAMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formação inicial dos professores de Matemática constitui etapa fundamental na construção das bases conceituais, didáticas e epistemológicas que sustentam a prática pedagógica ao longo da carreira

docente. É nesse momento que se consolidam concepções de ensino e aprendizagem, compreensões sobre a natureza do conhecimento matemático e repertórios metodológicos que influenciarão diretamente a organização do trabalho em sala de aula. Diversos estudos têm evidenciado que fragilidades na formação inicial repercutem de forma significativa na qualidade do ensino e no desempenho escolar dos estudantes, especialmente em contextos de alta vulnerabilidade social, como os observados em grande parte da rede pública (FIORENTINI, 2013).

Historicamente, os cursos de licenciatura em Matemática no Brasil caracterizaram-se por uma forte ênfase nos conteúdos específicos da área, frequentemente organizados de modo abstrato e desvinculado das demandas concretas da educação básica. Essa configuração curricular, marcada pela fragmentação entre disciplinas teóricas e práticas pedagógicas, contribuiu para a formação de professores com sólido domínio formal de conteúdos, mas com limitada preparação para enfrentar os desafios didáticos e cognitivos presentes no cotidiano escolar (FIORENTINI; LORENZATO, 2012). Tal dissociação entre saber matemático e saber pedagógico compromete a capacidade do docente de transformar o conhecimento científico em conhecimento ensinável, acessível e significativo para os alunos.

A didática da Matemática emerge, nesse contexto, como dimensão central da formação docente. Para Ponte (2014), o conhecimento profissional do professor de Matemática não se restringe ao domínio de conteúdos, mas envolve a articulação entre conhecimentos matemáticos, conhecimentos didáticos e compreensão dos processos de aprendizagem dos estudantes. A ausência dessa articulação tende a produzir práticas pedagógicas centradas na exposição oral, na repetição de procedimentos e na resolução mecânica de exercícios, limitando o desenvolvimento do raciocínio matemático e a construção de significados conceituais. Tal abordagem contribui para a consolidação de dificuldades de aprendizagem e para a reprodução de baixos índices de desempenho escolar.

No campo da Educação Matemática, autores como Skovsmose (2001) têm problematizado a predominância de modelos tradicionais de ensino, que privilegiam a transmissão de algoritmos e a aplicação de técnicas padronizadas em detrimento da investigação, da argumentação e da resolução de problemas em contextos significativos. Essas práticas, frequentemente incorporadas durante a formação inicial, reforçam concepções reducionistas de Matemática como conjunto de regras fixas e procedimentos mecânicos, afastando os estudantes da compreensão conceitual e do pensamento crítico. Nesse sentido, a formação inicial desempenha papel decisivo na construção de visões mais amplas e contextualizadas do ensino de Matemática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores enfatizam que os cursos de licenciatura devem assegurar sólida formação teórica, domínio de conteúdos específicos e preparação pedagógica consistente, articulando teoria e prática de forma indissociável (BRASIL, 2015). Contudo, a implementação dessas orientações enfrenta desafios estruturais relacionados à organização curricular, à carga horária destinada às práticas de ensino e à integração entre universidade e escola básica. A insuficiência de experiências formativas em contextos reais de ensino limita a capacidade do futuro professor de compreender as complexidades da sala de aula e de desenvolver competências didáticas

adequadas às demandas contemporâneas da educação pública.

No contexto da rede pública de São Paulo, tais fragilidades formativas adquirem relevância particular, uma vez que os professores atuam em realidades marcadas por heterogeneidade cultural, desigualdades sociais e trajetórias escolares interrompidas. A ausência de uma formação inicial voltada para a diversidade de contextos e de sujeitos compromete a capacidade do docente de interpretar dificuldades de aprendizagem, de planejar intervenções diferenciadas e de promover a participação ativa de todos os estudantes (NÓVOA, 2017). Esse cenário contribui para a persistência de baixos níveis de proficiência e para a reprodução de desigualdades educacionais no ensino de Matemática.

A literatura especializada também evidencia que a formação inicial insuficiente repercute na autoconfiança profissional e na identidade docente. Professores que ingressam na carreira com lacunas conceituais e metodológicas tendem a apresentar insegurança diante de conteúdos complexos, resistência à inovação pedagógica e dificuldade em avaliar processos de aprendizagem de forma formativa (IMBERNÓN, 2011). Tais fatores impactam diretamente a qualidade da mediação pedagógica e a construção de ambientes de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento do pensamento matemático.

Nesse sentido, a articulação entre formação inicial e prática pedagógica revela-se dimensão estratégica para a compreensão do baixo desempenho em Matemática na rede pública. A insuficiente preparação didática, aliada à fragilidade de experiências formativas contextualizadas, contribui para a adoção de práticas pouco eficazes e para a limitação das possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Superar esse quadro exige repensar os currículos de licenciatura, fortalecer a integração entre universidade e escola básica e investir em modelos formativos que articulem conhecimentos matemáticos, didáticos e pedagógicos de forma coerente e contextualizada.

Dessa forma, a formação inicial dos professores de Matemática configura-se como elemento estruturante da qualidade do ensino e fator determinante para o desempenho escolar dos alunos. Ao reconhecer a centralidade dessa etapa formativa, torna-se possível compreender parte significativa das dificuldades observadas na aprendizagem matemática e delinear estratégias de intervenção que promovam práticas pedagógicas mais eficazes, inclusivas e comprometidas com o direito à educação de qualidade na rede pública de São Paulo.

FORMAÇÃO CONTINUADA, POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM MATEMÁTICA

A formação continuada configura-se como dimensão estratégica para a qualificação do ensino de Matemática e para a superação das dificuldades de aprendizagem observadas na educação básica. Em contextos marcados por rápidas transformações sociais, curriculares e tecnológicas, a formação inicial mostra-se insuficiente para responder às demandas contemporâneas da prática pedagógica, tornando imprescindível a construção de trajetórias permanentes de desenvolvimento profissional

(IMBERNÓN, 2011). Nesse sentido, a formação continuada emerge como espaço privilegiado de atualização conceitual, ressignificação de práticas e fortalecimento da identidade docente.

As políticas educacionais brasileiras têm reconhecido progressivamente a centralidade da formação continuada na melhoria da qualidade do ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores estabelecem que o desenvolvimento profissional deve articular formação inicial, inserção na carreira e formação ao longo da vida, assegurando coerência entre políticas formativas e necessidades reais da escola básica (BRASIL, 2015). No campo da Educação Matemática, essa orientação adquire relevância particular, uma vez que o avanço conceitual da área, a incorporação de novas metodologias e a diversificação dos contextos escolares exigem atualização permanente dos professores.

Entretanto, a efetividade das ações de formação continuada depende, em grande medida, de sua concepção, organização e articulação com o cotidiano escolar. Programas centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos ou em orientações genéricas tendem a apresentar impacto limitado sobre a prática pedagógica e sobre os resultados de aprendizagem (NÓVOA, 2017). A literatura especializada tem evidenciado que processos formativos mais eficazes são aqueles que articulam teoria e prática, promovem reflexão coletiva, valorizam saberes docentes e se desenvolvem em contextos próximos à realidade das escolas (IMBERNÓN, 2011; PONTE, 2014).

No ensino de Matemática, a formação continuada assume papel decisivo na superação de concepções tradicionais de ensino e na incorporação de abordagens que valorizem a resolução de problemas, a investigação matemática e a argumentação. Conforme destaca Skovsmose (2001), a construção de uma educação matemática crítica requer professores capazes de problematizar conteúdos, contextualizar situações e promover o pensamento reflexivo dos estudantes. Tais competências dificilmente se consolidam sem espaços sistemáticos de formação que favoreçam análise da prática, experimentação didática e diálogo entre pares.

No contexto da rede pública de São Paulo, observa-se a implementação de diferentes programas e ações voltadas à formação continuada de professores de Matemática, articulados ao Currículo da Cidade e às políticas de avaliação e acompanhamento pedagógico (SÃO PAULO, 2019). Essas iniciativas buscam alinhar práticas docentes às orientações curriculares, promover o uso de materiais didáticos específicos e fortalecer a mediação pedagógica. Contudo, a diversidade de formatos, a descontinuidade de programas e a sobreposição de demandas institucionais frequentemente comprometem a consolidação de percursos formativos consistentes e de longo prazo.

A relação entre formação continuada e desempenho escolar revela-se, assim, complexa e multifacetada. Estudos indicam que professores que participam de programas formativos articulados ao contexto escolar apresentam maior capacidade de planejar sequências didáticas coerentes, de interpretar dificuldades de aprendizagem e de promover intervenções pedagógicas mais eficazes (FIORENTINI, 2013). Tais práticas repercutem positivamente na aprendizagem dos estudantes, favorecendo a compreensão conceitual, o desenvolvimento do raciocínio lógico e a construção de atitudes mais positivas em relação à Matemática.

Entretanto, a formação continuada, isoladamente, não é suficiente para garantir melhoria significativa do desempenho escolar. A literatura aponta que seus efeitos dependem de condições institucionais adequadas, tais como tempo destinado ao estudo coletivo, acompanhamento pedagógico sistemático, estabilidade das equipes escolares e valorização profissional (NÓVOA, 2017). A ausência desses elementos tende a transformar a formação em atividade episódica, desvinculada da prática cotidiana e com impacto reduzido sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à articulação entre formação continuada e políticas de avaliação em larga escala. Em muitos contextos, os programas formativos são orientados prioritariamente por resultados de desempenho, assumindo caráter prescritivo e instrumental (BRASIL, 2019). Tal abordagem pode limitar a autonomia docente e reduzir a complexidade da prática pedagógica a metas quantitativas, desconsiderando dimensões formativas mais amplas, como desenvolvimento do pensamento matemático, criatividade e construção de significados. Torna-se, portanto, necessário equilibrar exigências de desempenho com propostas formativas que valorizem processos, reflexão e inovação pedagógica.

A construção de comunidades de prática emerge, nesse cenário, como estratégia promissora para o desenvolvimento profissional docente. Ao promover espaços de colaboração, troca de experiências e produção coletiva de saberes, tais comunidades favorecem a ressignificação de concepções pedagógicas e o fortalecimento da identidade profissional (PONTE, 2014). Na Educação Matemática, grupos de estudo, projetos colaborativos e acompanhamento em serviço têm se mostrado eficazes na promoção de mudanças sustentáveis na prática docente e na melhoria dos resultados de aprendizagem.

Diante desse panorama, a formação continuada configura-se como eixo central das políticas de melhoria do ensino de Matemática e do enfrentamento do baixo desempenho escolar na rede pública de São Paulo. Contudo, sua efetividade depende da construção de políticas integradas, de longo prazo e articuladas às condições reais de trabalho docente. Investir em formação de qualidade implica reconhecer o professor como sujeito de saber, promover reflexão crítica sobre a prática e criar condições institucionais que sustentem processos permanentes de desenvolvimento profissional.

Assim, compreender a relação entre formação continuada e desempenho escolar exige superar visões simplificadoras e adotar abordagem sistêmica que articule políticas públicas, currículo, avaliação e prática pedagógica. Ao fortalecer a formação dos professores de Matemática em bases teóricas sólidas e em experiências formativas contextualizadas, torna-se possível avançar na construção de uma educação pública mais eficaz, equitativa e comprometida com o direito à aprendizagem matemática de todos os estudantes.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, METODOLOGIAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

As práticas pedagógicas em Matemática configuram-se como dimensão central para a compreensão dos baixos índices de desempenho observados na rede pública, uma vez que expressam concepções de ensino, aprendizagem e conhecimento construídas ao longo da formação docente e consolidadas no cotidiano escolar. A forma como o professor organiza situações didáticas, seleciona conteúdos, propõe atividades e avalia aprendizagens exerce influência direta sobre o desenvolvimento do pensamento matemático e sobre a relação que os estudantes estabelecem com a disciplina (PONTE, 2014). Nesse sentido, a análise das práticas pedagógicas revela-se fundamental para a identificação de entraves e possibilidades de superação do fracasso escolar em Matemática.

Historicamente, o ensino de Matemática na educação básica brasileira tem sido marcado pela predominância de metodologias tradicionais centradas na exposição oral, na demonstração de procedimentos e na resolução repetitiva de exercícios (FIORENTINI; LORENZATO, 2012). Tal abordagem privilegia a memorização de algoritmos e a aplicação mecânica de regras, em detrimento da compreensão conceitual, da investigação e da construção de significados. Essas práticas tendem a limitar o desenvolvimento do raciocínio lógico, da autonomia intelectual e da capacidade de argumentação, contribuindo para a consolidação de dificuldades de aprendizagem e para o distanciamento progressivo dos estudantes em relação à Matemática.

No campo da Educação Matemática, diversos autores têm defendido a necessidade de reorientar as práticas pedagógicas a partir de abordagens que valorizem a resolução de problemas, a modelagem, a investigação matemática e o uso de diferentes representações semióticas (SKOVSMOSE, 2001; PONTE, 2014). Essas metodologias favorecem a construção ativa do conhecimento, a articulação entre conceitos e situações do cotidiano e o desenvolvimento de competências cognitivas superiores. Ao propor situações desafiadoras e abertas, o professor cria condições para que os estudantes formulem hipóteses, testem estratégias e construam explicações, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e de participação.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa orientação ao estabelecer que o ensino de Matemática deve promover o desenvolvimento do pensamento matemático por meio da resolução de problemas, da argumentação, da comunicação e da utilização de diferentes linguagens e tecnologias (BRASIL, 2018). De modo convergente, o Currículo da Cidade de São Paulo propõe uma abordagem que privilegia a construção de conceitos, a articulação entre diferentes campos da Matemática e a exploração de situações-problema em contextos significativos (SÃO PAULO, 2019). Tais documentos apontam para a necessidade de superar práticas transmissivas e de investir em metodologias que promovam aprendizagens profundas e duradouras.

Entretanto, a implementação dessas orientações enfrenta obstáculos consideráveis no cotidiano escolar. A insuficiente formação didática, a pressão por resultados imediatos em avaliações externas e a sobrecarga de conteúdos tendem a reforçar práticas tradicionais e pouco eficazes (NÓVOA, 2017). Muitos professores, diante de dificuldades conceituais e de limitações institucionais, recorrem a estratégias de ensino baseadas na repetição e no treino, buscando garantir desempenho mínimo em

provas e exames. Tal dinâmica compromete a qualidade das aprendizagens e contribui para a manutenção de baixos níveis de proficiência.

A avaliação da aprendizagem constitui outro elemento decisivo na relação entre prática pedagógica e desempenho escolar. Em muitos contextos, a avaliação em Matemática permanece centrada em provas objetivas e exercícios padronizados, com ênfase na verificação de resultados finais e na classificação dos estudantes (BRASIL, 2019). Essa abordagem desconsidera processos de aprendizagem, estratégias utilizadas e dificuldades conceituais, limitando a função formativa da avaliação e reduzindo sua contribuição para a melhoria do ensino. Além disso, práticas avaliativas excessivamente punitivas tendem a intensificar a ansiedade matemática e a desmotivação, agravando trajetórias de fracasso escolar.

A literatura especializada tem defendido a adoção de avaliações formativas, processuais e diagnósticas como estratégia fundamental para qualificar o ensino de Matemática e promover aprendizagens significativas (FIORENTINI, 2013). Ao acompanhar percursos individuais, analisar erros como fontes de aprendizagem e oferecer feedback sistemático, o professor amplia sua capacidade de intervir de modo adequado e de ajustar propostas didáticas às necessidades dos estudantes. Essa abordagem favorece a construção de ambientes de aprendizagem mais acolhedores e desafiadores, nos quais o erro é compreendido como parte constitutiva do processo formativo.

No contexto da rede pública de São Paulo, as políticas de avaliação em larga escala exercem influência significativa sobre as práticas pedagógicas. Indicadores de desempenho e metas institucionais frequentemente orientam o planejamento docente, privilegiando conteúdos mais recorrentes em exames e reduzindo a diversidade de experiências matemáticas oferecidas aos estudantes (SÃO PAULO, 2020). Tal dinâmica pode produzir efeitos contraditórios, ao estimular a focalização em resultados quantitativos em detrimento da formação conceitual e do desenvolvimento do pensamento matemático. Torna-se, portanto, necessário repensar a articulação entre avaliação externa, currículo e prática pedagógica, de modo a evitar reduções simplificadoras do processo educativo.

A integração entre metodologias ativas e avaliação formativa emerge, nesse cenário, como possibilidade promissora para a superação do baixo desempenho em Matemática. Ao combinar resolução de problemas, trabalho colaborativo, uso de tecnologias digitais e acompanhamento contínuo das aprendizagens, o professor cria condições para que os estudantes desenvolvam competências cognitivas, metacognitivas e socioemocionais essenciais ao sucesso escolar (PONTE, 2014). Essas práticas favorecem a participação ativa, a construção de autonomia e a valorização do pensamento matemático como instrumento de compreensão e transformação da realidade.

Entretanto, a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras depende de condições institucionais adequadas e de formação docente consistente. A ausência de tempo para planejamento, a escassez de materiais didáticos diversificados e a fragilidade do acompanhamento pedagógico tendem a limitar a sustentabilidade das mudanças propostas (IMBERNÓN, 2011). Além disso, a resistência a novas metodologias e a insegurança diante de abordagens menos prescritivas constituem obstáculos frequentes à inovação pedagógica no ensino de Matemática.

Diante desse panorama, torna-se evidente que as práticas pedagógicas, as metodologias de ensino e os processos de avaliação constituem dimensões indissociáveis da relação entre formação docente e desempenho escolar em Matemática. Superar o baixo rendimento dos estudantes exige reorientar concepções de ensino, investir em metodologias que promovam compreensão conceitual e adotar avaliações formativas que subsidiem intervenções pedagógicas eficazes. Ao articular formação docente, currículo, prática e avaliação em uma perspectiva integrada, torna-se possível avançar na construção de uma educação matemática mais significativa, equitativa e comprometida com o direito à aprendizagem de todos os estudantes da rede pública de São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que o baixo desempenho em Matemática na rede pública de São Paulo constitui fenômeno complexo, resultante da articulação entre fatores formativos, pedagógicos, institucionais e políticos. Ao analisar a relação entre formação docente e resultados de aprendizagem, tornou-se possível compreender que a qualidade do ensino de Matemática depende, em grande medida, da consistência da formação inicial e continuada dos professores, bem como das condições concretas que sustentam o exercício da prática pedagógica no cotidiano escolar. O percurso teórico apresentado permitiu identificar que fragilidades na formação inicial, marcadas pela dissociação entre conteúdos matemáticos e didática, repercutem diretamente na organização das práticas de ensino e na construção de trajetórias escolares pouco exitosas. A insuficiente articulação entre saber matemático, saber pedagógico e compreensão dos processos de aprendizagem limita a capacidade do professor de promover experiências formativas significativas, favorecendo a reprodução de metodologias tradicionais centradas na memorização e na aplicação mecânica de procedimentos. Tais práticas contribuem para a consolidação de dificuldades conceituais, para o afastamento progressivo dos estudantes da disciplina e para a manutenção de baixos níveis de proficiência.

A formação continuada revelou-se dimensão estratégica para a resignificação da prática pedagógica e para o fortalecimento do desenvolvimento profissional docente. Programas formativos articulados ao contexto escolar, orientados pela reflexão coletiva e pela análise da prática, configuram-se como espaços privilegiados para a construção de novos repertórios didáticos e para a incorporação de metodologias que valorizem investigação, argumentação e resolução de problemas. Contudo, a efetividade dessas ações mostrou-se condicionada à existência de políticas institucionais consistentes, de condições de trabalho adequadas e de uma cultura escolar que reconheça o professor como sujeito de formação permanente.

As práticas pedagógicas e os processos de avaliação emergiram como dimensões centrais na relação entre formação docente e desempenho escolar. A persistência de metodologias transmissivas e de avaliações classificatórias limita o desenvolvimento do pensamento matemático e compromete a

função formativa do ensino. Em contrapartida, abordagens que integram metodologias ativas, avaliação formativa e acompanhamento sistemático das aprendizagens revelam-se promissoras para a construção de ambientes mais acolhedores, desafiadores e favoráveis à aprendizagem significativa. No contexto da rede pública de São Paulo, as políticas curriculares e de avaliação exercem influência decisiva sobre a organização do trabalho docente. A tensão entre prescrições normativas, metas de desempenho e condições reais de ensino evidencia a necessidade de repensar a articulação entre currículo, formação, prática e avaliação, de modo a evitar reduções simplificadoras do processo educativo. Superar o baixo desempenho em Matemática exige, portanto, abordagem sistêmica que reconheça a centralidade do professor, valorize sua formação e crie condições institucionais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

Conclui-se, assim, que a melhoria dos resultados em Matemática depende, fundamentalmente, da qualidade da formação docente e da capacidade do sistema educacional de articular políticas públicas, currículo e prática pedagógica em favor de uma educação pública mais equitativa, eficaz e socialmente referenciada. Investir na formação de professores de Matemática, fortalecer o desenvolvimento profissional e promover práticas pedagógicas orientadas pela compreensão conceitual e pela avaliação formativa constituem caminhos indispensáveis para assegurar o direito à aprendizagem matemática de todos os estudantes e para enfrentar, de forma consistente, os desafios históricos do ensino na rede pública de São Paulo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores**. Brasília: CNE, 2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB: resultados e indicadores**. Brasília: INEP, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- FIORENTINI, Dario. **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Autores Associados, 2013. FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2017.

OCDE. **PISA 2018 Results: Combined Executive Summaries**. Paris: OECD Publishing, 2019.

PONTE, João Pedro da. **Práticas profissionais dos professores de matemática**. Lisboa: Instituto de Educação, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Matemática**. São Paulo: SME, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação da Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino**. São Paulo: SME, 2020. SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica**. Campinas: Papirus, 2001.

A PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR: HISTÓRIA, CONCEITOS E SUAS INTERVENÇÕES EM PROL DO SUCESSO ESTUDANTIL



SCHOOL PSYCHOPEDAGOGY: HISTORY, CONCEPTS, AND ITS INTERVENTIONS IN SUPPORT OF STUDENT SUCCESS

JULIANA ALICE BERTOLDO RAMOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Anhanguera de São Paulo (2019); Especialista em Transtorno do Espectro Autista pela Faculdade Dom Alberto (2023); Professora de Educação Infantil – no Centro de Educação Infantil Jardim Umarizal.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a Psicopedagogia desenvolvida na escola a partir de sua trajetória histórica, de seus principais conceitos e das intervenções realizadas no contexto educacional em prol da aprendizagem significativa e do sucesso estudantil. Fundamenta-se em uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, que dialoga com autores clássicos e contemporâneos da área, bem como com as legislações e documentos oficiais. Ao longo do estudo, discute-se a constituição da Psicopedagogia como campo interdisciplinar, destacando sua articulação com a Pedagogia, a Psicologia e a Medicina, além de sua consolidação no cenário brasileiro. Abordam-se as dificuldades e os transtornos de aprendizagem, enfatizando o papel do diagnóstico psicopedagógico como instrumento de compreensão do sujeito aprendente e de orientação das práticas interventivas, sem caráter rotulador. Evidencia-se, ainda, a importância das intervenções psicopedagógicas institucionais e preventivas na escola, que contribuem para o fortalecimento das práticas pedagógicas, a valorização das singularidades dos estudantes e a promoção de uma educação inclusiva e equitativa. Conclui-se que a atuação do Psicopedagogo no contexto escolar pode garantir o direito à aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento integral dos educandos.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Aprendizagem; Escola; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This article aims to analyze Psychopedagogy as developed in schools, based on its historical trajectory, its main concepts, and the interventions carried out in the educational context to promote meaningful learning and student success. It is based on qualitative, bibliographical research that engages with classic and contemporary authors in the field, as well as with legislation and official documents. Throughout the study, the constitution of Psychopedagogy as an interdisciplinary field is discussed, highlighting its articulation with Pedagogy, Psychology, and Medicine, in addition to its consolidation in the Brazilian scenario. Learning difficulties and disorders are addressed, emphasizing the role of psychopedagogical diagnosis as an instrument for understanding the learning subject and guiding intervention practices, without labeling. Furthermore, the importance of institutional and preventive psychopedagogical interventions in schools is evident, as they contribute to strengthening pedagogical practices, valuing the unique characteristics of students, and promoting inclusive and equitable education. It is concluded that the role of the Psychopedagogue in the school context can guarantee the right to learning, favoring the integral development of students.

Keywords: Psychopedagogy; Learning; School; Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia é um campo científico que se ocupa da trajetória do processo de ensino e aprendizagem, observando suas especificidades e os empecilhos que o sujeito pode encontrar para efetivar os conhecimentos de modo significativo. Isso porque os obstáculos que podem dificultar o ato de aprender tendem a estar relacionados a deficiências, distúrbios ou transtornos, que são condições passíveis de aparecerem em qualquer etapa da vida do ser humano, por isso, a Psicopedagogia está disponível a todos que dela necessitar (Bossa, 2000).

Ao considerar a aprendizagem um dos elementos centrais para o desenvolvimento e sobrevivência humana “[...] pois, é através dela que o ser humano é capaz de modificar a sua personalidade e consequentemente mudar o meio em que estão inseridos, mudando a sua realidade [...]” (Oliveira, 2023, p. 288), a Psicopedagogia foca suas ações no contexto que demonstra impossibilitar o sucesso de um determinado indivíduo, buscando em outras áreas da ciência auxílio a fim de que se compreenda como facilitar o processo da elaboração e apreensão dos saberes.

Nessa esteira, para aprender, não basta o objeto do conhecimento estar disponível, é preciso observar patologias, mudanças evolutivas do homem, influências familiares, o ambiente escolar e o social do qual o sujeito faz parte. Isso demanda saber quem é o indivíduo envolvido no processo de aprendizagem e quais as questões que impedem a construção de novos conceitos e ideias acerca das informações base para interpretar e dar sentido ao mundo em que se vive e convive.

Frente a tais proposições, nota-se a “[...] Psicopedagogia como um instrumento de aprendizagem indispensável ao ambiente escolar [...]” (Oliveira, 2023, p. 288) e o Psicopedagogo um profissional capaz de analisar e identificar as especificidades que constituem o indivíduo, as quais apontam os

caminhos a serem seguidos, visto que nesse cenário a homogeneidade não deve estar presente, sendo ela ocupada pelo respeito à diversidade e às diferenças.

Então, o Psicopedagogo pode trabalhar no âmbito das escolas tendo sua atuação compreendida da seguinte maneira:

O trabalho na instituição escolar apresenta duas naturezas: O primeiro diz respeito a uma psicopedagogia voltada para o grupo de alunos que apresentam dificuldades na escola. O seu objetivo é reintegrar e readaptar o aluno à situação de sala de aula, possibilitando o respeito às necessidades e ritmos. Tendo como meta desenvolver as funções cognitivas integradas ao afetivo, desbloqueando e canalizando o aluno gradualmente para a aprendizagem dos conceitos conforme os objetivos da aprendizagem formal. O segundo tipo de trabalho refere-se à assessoria junto a pedagogos, orientadores e professores. Tem como objetivo trabalhar as questões pertinentes às relações vinculares professor-aluno e redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e o cognitivo, através da aprendizagem dos conceitos e as diferentes áreas do conhecimento (Santos, 2011, p. 2).

Logo, o Psicopedagogo escolar tem à sua disposição técnicas e condições de atuar junto aos educandos e à equipe dos professores, gestores e coordenação, reestruturando a forma como se concebe o ensino nas salas de aula, buscando o entendimento acerca dos motivos que impedem o aprendizado.

A intervenção psicopedagógica ultrapassa o diagnóstico realizado da situação dos problemas com a aprendizagem, ela garante abordagens educacionais distantes das tradicionais que ainda na atualidade são constantes nas práticas dos professores, assegurando a plena formação de cada discente.

Diante da constatação de que o Psicopedagogo é um profissional importante para que a escola cumpra sua função política e social, este artigo tem a seguinte problematização: de que maneira as intervenções psicopedagógicas promovem uma aprendizagem significativa para os estudantes?

Como objetivo geral, teve a pretensão de mostrar a trajetória histórica e a consolidação da Psicopedagogia como uma área da ciência. Em relação ao objetivo específico, o intuito foi observar as possibilidades da atuação psicopedagógica no âmbito escolar.

O presente estudo justifica-se devido a constatação de que

[...] Com o passar dos anos, transtornos e síndromes tornaram-se mais evidentes, com isso, a presença de profissionais como o Psicopedagogo para lidar com determinadas situações no ambiente escolar, ficou cada vez mais necessário [...] (Oliveira, 2023, p. 288).

Assim, faz-se necessário que produções acadêmicas sejam elaboradas, fortalecendo as capacidades de integração dos conhecimentos psicopedagógicos e educacionais como embasamentos para a promoção e desenvolvimento da aprendizagem humana.

Objetivando alcançar um conhecimento sólido relacionado à temática abordada neste artigo, optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativo, coletando informações e algumas ideias dos estudos teóricos

realizados quanto à Psicopedagogia escolar. A escolha pela natureza qualitativa foi devido à sua característica interpretativa e à oportunidade que o pesquisador possui de obter os dados diretamente da fonte bibliográfica (Coutinho, 2019).

Salienta-se que as discussões estabelecidas neste trabalho convidam a comunidade escolar a dialogar pela busca de soluções para os obstáculos que surgem nos espaços escolares, que são impedimentos para a promoção de uma educação com qualidade e equidade, tendo o Psicopedagogo institucional um aliado no sucesso e emancipação de todos os estudantes.

UM BREVE OLHAR HISTÓRICO PARA A PSICOPEDAGOGIA NO CAMPO DA CIÊNCIA

Por volta do século XIX, a área médica europeia começou a demonstrar interesse pelos desafios que os educandos enfrentavam para a aquisição dos saberes escolares, passando a acreditar que os obstáculos observados na educação formal estavam associados às deficiências, a causas orgânicas, cognitivas ou físicas. Tal pensamento perdurou por muito tempo e justificou o fracasso escolar (Bossa, 2019).

Diante desse fato,

A Psicopedagogia foi uma ação subsidiária da Medicina e da Psicologia, perfilou-se como um conhecimento independente e complementar, possuidora de um objeto de estudo, o processo de aprendizagem e de recursos diagnósticos, corretores e preventivos próprios (Visca, 2007, p. 23).

Em 1946, na França, foi inaugurado o primeiro centro psicopedagógico que tinha o Psicopedagogo ligado à função do médico, com um trabalho no qual tratavam crianças com algumas doenças, como: tuberculose, diabetes, cegueira, surdez ou comprometimento motor, relacionando-os à não aprendizagem dos estudantes (Oliveira, 2019).

Seguindo essa conexão entre os diferentes campos científicos, o psicanalista francês George Mauco, fundador do primeiro Centro Médico – Psicopedagógico, “[...] percebeu as articulações entre a Medicina, Psicologia, Psicanálise e Pedagogia como soluções para os problemas de aprendizagem e de comportamento [...]” (Oliveira, 2023, p. 301).

Corroborando com a perspectiva de inter-relação, pode-se entender que a Psicopedagogia utiliza muito dos conhecimentos da Pedagogia e da Psicologia devido às dificuldades que os estudantes podem manifestar, criando facilitações para solucionar os déficits de aprendizagens. Esse campo, epistologicamente, caracteriza-se pelo diagnóstico e intervenções nas ações do sujeito e sua relação com os objetos de estudo.

Olhando essa ciência pela interdisciplinariedade, nota-se que ela contribui para a produção de conhecimentos que articulam a teoria e a prática, favorecendo intervenções mais contextualizadas e éticas. Sua atuação fundamenta-se na escuta qualificada, na análise dos vínculos estabelecidos nos

espaços educativos e na mediação entre sujeito, saber e instituição, reafirmando seu compromisso com práticas que promovam a equidade e o desenvolvimento integral dos aprendentes ao longo da vida.

No Brasil, a Psicopedagogia foi inserida no contexto escolar no ano de 1958, como um serviço que procurava promover, a partir da relação dos discentes e docentes, uma melhora no cenário das aprendizagens estudantis. Nesse contexto, os psicopedagogos brasileiros passaram a estudar a área Psico-neurológica interligada ao desenvolvimento do homem em busca da compreensão de como ocorre o insucesso da escolarização (Oliveira, 2019).

O pensamento que passou a permear as ações desses profissionais voltou-se para as necessidades dos sujeitos aprendentes, verificando o modo como eles constroem os conhecimentos, assim como os déficits que apresentam, tendo um trabalho psicopedagógico dedicado para a ultrapassagem de lacunas que se apresentam durante o processo de ensino e aprendizagem.

Essas ideias foram ampliadas e fundamentadas na Psicanálise e na Psicologia Genética, considerando o ambiente em que o estudante se encontra e a genética que ele carrega, sendo essa última definida como aquela que encaminha o modo como cada sujeito aprende (Oliveira, 2019).

Desse modo, o Psicopedagogo concentra seus esforços no aprendiz, percebendo-o como agente de suas próprias aprendizagens, dependentes de situações que detectem e superem as desordens comportamentais, afetivas, corporais, sensoriais e cognitivas que podem manifestar-se nos indivíduos ao longo da vida.

A regulamentação para o exercício da Psicopedagogia no território brasileiro trilhou um longo caminho para que tivesse a seguridade legal e teve como base a importância da atuação desse profissional nas intervenções educacionais que ele pode realizar na trajetória escolar dos educandos.

Inicialmente, em 1997, o Deputado Barbosa Neto apresentou o projeto de Lei n.º 3124/97 e, após um longo período de análise, no ano de 2007, houve o arquivamento do texto. Em 2009, uma outra parlamentar, a Deputada Raquel Teixeira, trouxe à Câmara um novo projeto que, em 2014, teve o parecer favorável à regulamentação da Psicopedagogia.

[...] no ano de 2016 a Comissão de Educação da Câmara Federal aprovou proposta que deixa a cargo de cada sistema de ensino (federal, estaduais e municipais) a implementação do atendimento psicopedagógico de seus alunos (Oliveira, 2023, p. 307).

Com isso, ficou instituído que o Psicopedagogo pode atuar nos diversos espaços da escola, podendo estar ou não dentro da sala de aula, oferecendo suporte às necessidades educacionais dos estudantes, da equipe gestora, coordenação e professores.

Após esse avanço legal, outras conquistas foram evidenciadas em diferentes localidades, como no município de São Paulo, que em 2013 determinou que o Psicopedagogo é um profissional, parte do quadro da rede de educação paulistana a partir do Decreto n.º 55.309 de 17/07/2014, regulamentado pela Portaria n.º 6.566 de 24/11/2014.

Outra importante regulamentação se deu em 2014 no âmbito do Sistema Único de Saúde que alterou sua ação quanto os “[...] atributos de procedimentos na Tabela de Procedimentos, Medicamentos, Órteses, Próteses e Materiais Especiais (OPM) do Sistema Único de Saúde”, colocando o acompanhamento do Psicopedagogo como necessário aos sujeitos acometidos pela Paralisia Cerebral (Brasil, 2014).

Destarte, ao se constituir como campo científico reconhecido em diferentes políticas públicas e esferas institucionais, a Psicopedagogia reafirma sua relevância social ao colaborar com a construção de sistemas educacionais mais inclusivos. Seu percurso histórico demonstra que a ciência psicopedagógica não se limita às dificuldades escolares, mas se orienta pela compreensão crítica dos processos de aprendizagem, contribuindo para a garantia do direito de aprender e para a transformação das realidades educacionais contemporâneas.

A PSICOPEDAGOGIA, AS DIFICULDADES E OS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

A elaboração e apreensão dos conhecimentos demandam diferentes aspectos para acontecerem e, na trajetória que o homem segue para consolidar a construção dos conhecimentos, podem surgir alguns obstáculos, tais como as dificuldades e transtornos de aprendizagens, os quais se constituem desafios para a sociedade atual.

Isso porque, quando se detectam problemas que impedem o processo de ensino e aprendizagem, conforme é determinado pela cultura na qual o estudante se encontra, surge a necessidade de que se encontre alternativas a fim de que se possa “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, art. 22).

Considerando as dificuldades e os transtornos de aprendizagem o trabalho do Psicopedagogo se insere nesses contextos, se interpondo nessas características, quando o educando é marcado por ambas ou por uma delas, diagnosticando-os a partir da avaliação psicopedagógica para um melhor prognóstico.

Um modelo de diagnóstico psicopedagógico é proposto com base na diferença entre Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem. No que tange às Dificuldades de Aprendizagem, dois tipos de problemas são levados em conta: A) os naturais e/ou de percurso: dificuldades que todos os indivíduos experimentam em algum momento de sua vida escolar e/ou conteúdo disciplinar, e B) as dificuldades secundárias a outros distúrbios: deficiência mental ou sensorial, assim como aquelas causadas por quadros neurológicos mais graves ou transtornos emocionais significativos. Transtornos de Aprendizagem, conforme o CID-10 e o DSM-IV, abrangem aqueles casos manifestados por um comprometimento específico e significativo na leitura, escrita e matemática - substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização ou nível de inteligência - e que não sejam resultado direto de outros transtornos. Dificuldades de Aprendizagem e Transtornos de Aprendizagem podem ocorrer simultaneamente. A avaliação psicopedagógica deve ser a mais abrangente possível e realizada no mais curto prazo [...] (Moojen, 2004, p. 245).

No ambiente escolar, quando o Psicopedagogo realiza o diagnóstico, isso não deve ser posto como um rótulo, ao contrário disso, essa informação precisa tornar-se base para reconduzir os discentes às novas formas de aprender os conteúdos curriculares. As classificações dispostas por esse profissional, relacionadas às observações das especificidades do estudante, refletem a forma como a ciência compreende os fenômenos manifestados pelo sujeito a partir dos seus aspectos corpóreos, sensoriais, cognitivos e afetivos.

A Psicopedagogia corrobora com a aprendizagem escolar por ter disponível ferramentas de avaliação que englobam testes e análise da conduta educacional do estudante “[...] porque envolve conhecimento amplo da diversidade de fatores que interferem na aprendizagem e dos recursos para promoção da aprendizagem” (Moojen, 2004, p. 254).

Dessa forma, compreende-se que a atuação psicopedagógica diante das dificuldades e transtornos de aprendizagem ultrapassa a simples identificação das limitações dos estudantes, assumindo um caráter interventivo, preventivo e mediador, visto que o foco do trabalho do Psicopedagogo está na compreensão global do sujeito aprendente, considerando suas potencialidades, suas formas singulares de aprender e as condições institucionais que interferem na apreensão dos objetos de estudo.

Portanto, a Psicopedagogia desempenha um importante papel na escola ao colaborar com a superação das barreiras que dificultam a aprendizagem, ao mesmo tempo que fortalece o trabalho docente e contribui para a efetivação do direito à educação de qualidade. Sua atuação reafirma o compromisso com uma educação que valoriza a diversidade, combate à exclusão e favorece o desenvolvimento integral dos alunos.

AS INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Na atualidade brasileira, a preocupação relacionada à educação tem sido pauta das discussões que ocorrem nos diferentes contextos da sociedade devido à sua importância na formação humana, os desafios para a promoção de uma aprendizagem qualificada e o desenvolvimento das competências e habilidades escolares.

Nesse cenário, a Psicopedagogia, por ser um campo do conhecimento acerca da educação formal, pode intervir na prática do professor, na investigação quanto aos modos existentes para se aprender e na fomentação dos saberes científicos.

A concepção do que é a Psicopedagogia, influência nas possibilidades que essa área pode ofertar quanto a superação das dificuldades escolares e perpassa por diversas ideias, entre elas a afirmativa de que

A Psicopedagogia é um campo de atuação que vem cada vez mais sendo importante, pois defende e valoriza a aprendizagem significativa que leva em conta a história do aluno e ressalta o papel do educador na organização e planejamento de situações, que favoreçam a aprendizagem e a real construção do conhecimento (Gallina; Da Costa, 2014, p. 3).

Dentre os aspectos em que a Psicopedagogia atua, tem-se o escolar no qual “[...] sua práxis não visa a tratar os problemas de aprendizagem de forma individual; antes, quer ter um olhar coletivo sobre a prática de ensino-aprendizado” (Silva, 2019, p. 3). Dessa forma, essa área busca compreender as relações estabelecidas no ambiente escolar, os métodos de ensino utilizados, os processos avaliativos e a organização pedagógica da instituição.

Assim, a atuação psicopedagógica no âmbito escolar possui muitas possibilidades, entre elas está o trabalho de prevenção e identificação às possíveis dificuldades e fracasso escolar. Nesse meio, o Psicopedagogo assessora os professores, os familiares, a coordenação e a direção da unidade educacional, colaborando para a construção de práticas educativas inclusivas e significativas.

Nessa perspectiva, a intervenção psicopedagógica institucional contribui para a ressignificação das ações, favorecendo a reflexão crítica acerca das aprendizagens (Weiss, 2012). As intervenções psicopedagógicas na escola promovem a oportunidade de que o estudante possa construir saberes de forma significativa na medida em que reconhecem o educando como sujeito singular, inserido em um contexto social e histórico específico, e valorizam seus saberes prévios como ponto de partida para novas aprendizagens.

Partindo desse princípio, essa abordagem pressupõe que o discente aprende efetivamente quando ele consegue relacionar novos conteúdos a estruturas cognitivas já existentes (Ausubel, 2003). Por isso, o Psicopedagogo escolar atua como mediador, auxiliando na construção de estratégias que possibilitem ao estudante atribuir sentido ao conhecimento científico.

Portanto, as intervenções psicopedagógicas no contexto escolar assumem um papel na promoção de uma educação equitativa e humanizadora, pois contribuem para a superação das dificuldades de aprendizagem, para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a garantia do direito de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das referências históricas, conceituais e interventivas da Psicopedagogia escolar evidenciou que as práticas psicopedagógicas, quando fundamentadas em uma compreensão ampla do sujeito aprendente e do contexto institucional, contribuem de maneira efetiva para a superação das dificuldades e dos transtornos de aprendizagem, favorecendo o sucesso educacional.

As reflexões apresentadas permitiram identificar que a Psicopedagogia se consolidou historicamente como um campo interdisciplinar, que articula conhecimentos da Educação, Psicologia, Psicanálise, Medicina e áreas afins, assumindo como objeto de estudo o processo de aprendizagem em sua complexidade.

Essa trajetória histórica, aliada aos avanços legais e institucionais no contexto brasileiro, reforça a relevância social do Psicopedagogo na escola, não apenas no atendimento direto aos estudantes, mas junto a isso a realização da assessoria aos docentes, gestores e famílias, promovendo práticas pedagógicas inclusivas.

No que se refere às dificuldades e transtornos de aprendizagem, o estudo evidenciou que a atuação psicopedagógica ultrapassa a lógica classificatória ou da patologia. O diagnóstico psicopedagógico, percebido como um instrumento de compreensão e não de rotulação, constitui-se como ponto de partida para intervenções que consideram os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais do educando.

Dessa forma, a Psicopedagogia reafirma seu compromisso com uma educação que reconhece as singularidades, valoriza as potencialidades dos estudantes e busca a equidade no processo de ensino e aprendizagem, visto que as intervenções psicopedagógicas no território escolar revelam-se base para a aprendizagem significativa, utilizando as mediações como promotoras de uma escuta qualificada, sendo ressignificadas nas ações pedagógicas.

Por fim, a Psicopedagogia escolar evidencia a importância de seu trabalho na área da educação formal por auxiliar na efetivação do direito a um ensino de qualidade e equânime. As discussões apresentadas reafirmam a necessidade de ampliar produções acadêmicas que dialoguem com a prática educacional, colaborando com as reflexões críticas e subsidiando ações que promovam o sucesso estudantil e o desenvolvimento integral dos sujeitos aprendentes nos diferentes contextos escolares.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa. Plátano Edições Técnicas. 2003.
- BOSSA, Nadia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da Prática**. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República,. Disponível em: www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf Acesso em: 21 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Portaria n.º 752**. Alterou os atributos de procedimentos, medicamentos, órteses, próteses e materiais especiais (OPM) na Tabela do Sistema Único de Saúde (SUS). 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/sas/Links%20finalizados%20SAS%202014/prt0752_22_08_2014.html Acesso em: 17 jan. 2026.
- COUTINHO, Kelly. **Metodologia de Pesquisa TCC: Saiba como Definir**. Disponível em: <https://www.tuacarreira.com/metodologia-tcc/>. Acesso em: 17 jan. 2026.
- GALLINA, Camila Paula. DA COSTA, Gisele Maria Tonin. A Atuação do Psicopedagogo: Importância e Contribuição para uma Aprendizagem Significativa. **REI - Revista de Educação do IDEAU**. 2014. Disponível em: https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/01cc26d39876632ee9f8d2e1f74975fd221_1.pdf Acesso em: 20 jan. 2026.
- MOOJEN, Sônia. Diagnósticos em Psicopedagogia. **Revista Psicopedagogia**. 2004. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/872/884> Acesso em: 21 jan. 2026.

OLIVEIRA, Priscila. **O Papel do Psicopedagogo Institucional**. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/o-papel-psicopedago-go-educacional.htm#capítulo9>.

Acesso em: 09 jan. 2019.

OLIVEIRA, Jaciara Milane dos Santos. O trabalho do Psicopedagogo nas Escolas: a Contribuição da Psicopedagogia nas Instituições Brasileiras. **Revista Gênero e Interdisciplinaridade**, [S. l.], v. 01, pág. 286–338, 2023. DOI: 10.51249/gei.v4i01.1224. Disponível em:

<https://periodicojs.com.br/index.php/gei/article/view/1224>. Acesso em: 16 jan. 2026.

SANTOS, Maria de Lourdes dos. Psicopedagogia Institucional e as Relações Vinculares na Escola. In: **Psicopedagogia: Teoria e Prática na Instituição Escolar**. São Paulo. 2011.

SÃO PAULO. **Decreto n.º 55.309**. Institui o Serviço de Assistência Psicológica ao Estudante na Rede Municipal de Ensino. 2014. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-55309-de-17-de-julho-de-2014> Acesso em: 10 jan. 2026.

SÃO PAULO. **Portaria n.º 6.566**. Instituiu e regulamentou o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA). 2014. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/legislacao-naapa/> Acesso em: 10 jan. 2026.

SILVA, Vanderson de Sousa. Psicopedagogia: Aspectos Históricos e a Práxis Institucional. **Revista Educação Pública**. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/a-revista> Acesso em: 21 jan. 2026.

WEISS, Maria Lúcia Leme. **Psicopedagogia: Abordagem Clínica e Institucional**. Rio de Janeiro. Wak. 2012.

AS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE JEAN PIAGET E SUA RELAÇÃO NA PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA INSTITUCIONAL

JEAN PIAGET'S THEORIES OF HUMAN DEVELOPMENT AND THEIR RELEVANCE TO INSTITUTIONAL PSYCHOPEDAGOGICAL PRACTICE



JULIANA CANDIDO CARVALHO

Graduação em Pedagogia pela Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2013).
Professora de Educação Infantil na Unidade Educacional CEI Umarizal.

RESUMO

Este artigo teve como objetivo geral a pretensão de analisar, de forma breve, as teorias de Piaget e, em relação ao específico, o que se desejou foi relacionar os aportes teóricos desse autor às práticas psicopedagógicas no contexto educacional. Partiu-se do entendimento de que a Psicopedagogia, enquanto área interdisciplinar, investiga a construção do conhecimento e as dificuldades de aprendizagem, articulando saberes da Pedagogia, Psicologia e demais campos científicos. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, discutiu os principais conceitos da teoria piagetiana, como a assimilação, a acomodação, a equilibração e os estágios do desenvolvimento cognitivo, relacionando-os às práticas psicopedagógicas voltadas à avaliação, ao planejamento e à intervenção institucional. Evidencia-se que a aprendizagem é um processo ativo, no qual o sujeito constrói conhecimentos a partir de sua interação com o meio, o que exige propostas pedagógicas coerentes com os níveis de desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, a Psicopedagogia institucional, apoiada nos pressupostos de Piaget, contribui para a reorganização do currículo, das metodologias e das práticas educativas, favorecendo uma abordagem inclusiva e respeitosa à diversidade dos modos de aprender. Conclui-se que, apesar dos desafios presentes na aplicação da teoria piagetiana, seus fundamentos permanecem relevantes para subsidiar intervenções psicopedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa no contexto escolar.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Aprendizagem; Mediação; Psicopedagogia; Jean Piaget.

ABSTRACT

This article aimed to briefly analyze Piaget's theories and, specifically, to relate this author's theoretical contributions to psychopedagogical practices in the educational context. It began with the understanding that Psychopedagogy, as an interdisciplinary area, investigates the construction of knowledge and learning difficulties, articulating knowledge from Pedagogy, Psychology, and other scientific fields. The research, of a qualitative and bibliographical nature, discussed the main concepts of Piagetian theory, such as assimilation, accommodation, equilibration, and the stages of cognitive development, relating them to psychopedagogical practices focused on assessment, planning, and institutional intervention. It is evident that learning is an active process in which the subject constructs knowledge from their interaction with the environment, which requires pedagogical proposals consistent with the students' developmental levels. In this sense, institutional Psychopedagogy, supported by Piaget's assumptions, contributes to the reorganization of the curriculum, methodologies, and educational practices, favoring an inclusive and respectful approach to the diversity of learning styles. It is concluded that, despite the challenges present in the application of Piagetian theory, its foundations remain relevant to support psychopedagogical interventions committed to integral development and meaningful learning in the school context.

Keywords: Development; Learning; Mediation; Psychopedagogy; Jean Piaget.

INTRODUÇÃO

A compreensão do desenvolvimento humano constitui um dos pilares para a atuação psicopedagógica, uma vez que os processos de aprendizagem estão diretamente relacionados às dimensões cognitivas, sociais e afetivas do sujeito.

Nessa perspectiva, a Psicopedagogia atua na investigação da trajetória que o ser humano segue para construir seus conhecimentos, tendo como base a interdisciplinaridade e a contribuição dos saberes de outras áreas científicas, tais como a Pedagogia e a Psicologia.

Assim,

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

Essas duas áreas não são suficientes para apreender o objeto de estudo da Psicopedagogia – o processo de aprendizagem e suas variáveis – e nortear a sua prática. Dessa forma, recorre-se as

outras áreas, como a Filosofia, a Neurologia, a Sociologia, a Linguística e a Psicanálise, no sentido de alcançar compreensão desse processo (Bossa, 2011, p. 38).

O embasamento teórico advindo desses campos da ciência se deve ao fato de que, assim que surgiu, por volta de 1946, a Psicopedagogia desenvolvida em centros fundados na Europa atendia crianças que apresentavam dificuldades em acessar os objetos de estudo contidos no currículo escolar sem uma justificativa social ou neurobiológica (Bossa, 2011).

Considerando essas ideias, a atenção psicopedagógica voltou-se para como ocorre a aprendizagem e as relações estabelecidas com o aprendiz, abrangendo a metodologia e a causa do porquê os educandos não conseguem ultrapassar as barreiras que os impedem de efetivar os saberes necessários para a obtenção de um ensino com qualidade.

Observando os desafios educacionais, a Psicopedagogia interfere nos problemas do ensino de modo que eles sejam resolvidos no coletivo da sala de aula em um trabalho de intervenção e prevenção, realizando o diagnóstico “[...] a partir do qual se procura avaliar o currículo da escola, matriz escolar, instrumentais utilizados pelos professores, para que não se repitam alguns transtornos” (Tavares, 2023, p. 31).

Tendo essas metas, essa área científica evidencia o estudante como centro do fazer educativo, percebendo as especificidades desse sujeito, respeitando-as e adequando os contextos escolares conforme o ritmo e a demanda de cada discente. Junto a isso, há um trabalho com os profissionais da equipe escolar a fim de lhes ofertar assessoria às questões que envolvem as ações desses profissionais relacionadas ao impacto causado na aprendizagem daqueles que se encontram matriculados nas escolas (Tavares, 2023).

Sendo assim, as teorias do desenvolvimento oferecem subsídios teóricos para a análise das dificuldades e aprendizagens em prol da construção de intervenções pedagógicas mais significativas, contextualizadas e inclusivas, colocando as contribuições de Jean Piaget num cenário que apresentam concepções complementares acerca do desenvolvimento humano, permitindo uma compreensão ampla e integrada acerca dos diferentes modos que os sujeitos aprendem.

Pensando nas proposições até o momento impressas neste artigo, o presente estudo tem como problematização a seguinte pergunta: de que maneira as teorias de Jean Piaget podem subsidiar as práticas psicopedagógicas na escola regular, contribuindo para a compreensão dos processos de aprendizagem e para a construção de intervenções pedagógicas mais eficazes e inclusivas?

Quanto aos objetivos, tem-se um geral no qual há a pretensão de analisar, de forma breve, as teorias de Piaget, em relação ao específico, o que se deseja é relacionar os aportes teóricos desse autor às práticas psicopedagógicas no contexto educacional.

A relevância desta investigação acadêmica justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão teórica que fundamenta a prática psicopedagógica que ocorre nas salas de aula, marcada pela diversidade de ritmos, estilos e dificuldades de aprendizagem.

Desse modo, ao articular as contribuições desses três estudiosos, buscou-se ampliar o olhar quanto ao desenvolvimento humano, superando explicações do conceito de senso comum e favorecendo práticas que considerem o sujeito em sua totalidade – cognitiva, social e afetiva.

Além disso, o artigo poderá contribuir para a formação de profissionais da educação e da psicopedagogia, ao oferecer subsídios teóricos alinhados às demandas contemporâneas da escola e aos conteúdos frequentemente abordados em discussões cotidianas nos encontros entre a comunidade escolar.

Essa pesquisa é qualitativa, de natureza bibliográfica, uma vez que se fundamenta na análise e interpretação de produções teóricas relevantes acerca das teorias do desenvolvimento humano e da prática pedagógica. A abordagem qualitativa possibilita entender a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, valorizando os significados, os contextos e as relações que permeiam o ensino.

Portanto, esse modelo de pesquisa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, aspectos essenciais para a compreensão dos fenômenos educacionais e humanos, permitindo interpretar as teorias do desenvolvimento não apenas como construções conceituais, mas como referenciais que subsidiam práticas pedagógicas e psicopedagógicas de forma reflexiva e intencionalmente fundamentada (Minayo, 2014).

Por fim, a psicopedagogia tende a articular a avaliação e a intervenção educacional considerando simultaneamente o nível de desenvolvimento cognitivo do sujeito, suas possibilidades de aprendizagem mediadas e suas condições emocionais e relacionais, sendo tal perspectiva coerente com os desafios contemporâneos da educação inclusiva e com as exigências profissionais frequentemente presentes na área educacional.

UMA BREVE ANÁLISE DAS TEORIAS DE JEAN PIAGET ACERCA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Jean Piaget (1896 – 1980) dedicou sua produção científica à investigação dos modos pelos quais o ser humano constrói seu conhecimento acerca do mundo, tanto em sua dimensão material quanto simbólica. Seu objetivo central foi compreender os mecanismos cognitivos envolvidos no processo no qual o sujeito organiza, interpreta e transforma a realidade a partir de sua interação com o meio (Almeida; Ponce; Viotto, 2009).

Embora tenha iniciado sua formação no campo da Biologia, as inquietações epistemológicas de Piaget conduziram-no à Psicologia, área na qual realizou pesquisas experimentais que fundamentaram a teoria do desenvolvimento cognitivo, sendo considerada uma teoria que articula elementos biológicos e os da epistemologia, explicando a aquisição dos saberes como resultado da adaptação progressiva do organismo ao meio (Almeida; Ponce; Viotto, 2009).

A preocupação piagetiana reside na gênese e na evolução do conhecimento humano, visto que para esse estudioso a lógica infantil difere qualitativamente da lógica adulta, uma vez que os processos cognitivos se tornam progressivamente mais complexos ao longo do desenvolvimento. Portanto, o

conhecimento não é dado de forma imediata, mas construído por meio de sucessivas reorganizações das estruturas cognitivas (Piaget, 1978).

Entre as categorias explicativas elaboradas por Piaget, destaca-se a equilíbrio, considerada fundamental para a aprendizagem, pois o autor parte do pressuposto de que todo organismo vivo necessita manter um estado de equilíbrio com o meio para poder sobreviver.

No entanto, esse equilíbrio é constantemente rompido por situações novas, desafiadoras ou conflitivas, que produzem desequilíbrios necessários ao avanço do desenvolvimento cognitivo que, diante de uma nova tarefa, um objeto desconhecido ou uma palavra ainda não compreendida, o sujeito mobiliza mecanismos próprios para se reestabelecer (Almeida; Ponce; Viotto, 2009).

Outros mecanismos são a assimilação e a acomodação, sendo que o primeiro ocorre quando o indivíduo interpreta a nova situação a partir de esquemas já existentes, sem modificá-los substancialmente. Quanto ao segundo, consiste na transformação desses esquemas, permitindo ao organismo ajustar-se às exigências impostas pelo meio (Almeida; Ponce; Viotto, 2009).

Mesmo sendo distintos, os processos de assimilação e acomodação ocorrem de forma simultânea e complementar ao longo da interação do sujeito com o mundo dos objetos, sejam eles materiais ou simbólicos. Esses processos coexistem e se alteram durante todo o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, permitindo-o a enfrentar e resolver os conflitos gerados pelo ambiente e, assim, avançar em direção a níveis mais complexos de organização do pensamento (Piaget, 1978; 1990).

Objetivando esclarecer o desenvolvimento da lógica infantil, Piaget formulou as chamadas leis do desenvolvimento da inteligência, identificando uma hierarquia lógica composta por três leis consecutivas e irreversíveis. Primeiramente, a conservação da matéria refere-se ao que emerge aproximadamente entre os cinco e sete anos, quando a criança compreende que alterações na forma não implicam mudança na quantidade de matéria (Piaget, 1998).

A segunda lei é a conservação do peso, geralmente observada entre os sete e nove anos, e a terceira diz respeito à conservação do volume, que se consolida entre os nove e onze anos (Piaget, 1998). Ao formular essas ideias, Piaget manteve-se fiel à proposta de explicar o desenvolvimento cognitivo a partir da lógica formal, compreendendo-o como um processo progressivo que vai de estruturas mais simples a formas complexas de pensamento (Piaget, 1978; 1990).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento cognitivo apresenta dois aspectos indissociáveis: o psicológico ou espontâneo, que refere-se às capacidades orgânicas inatas do indivíduo e às aprendizagens construídas diretamente na interação com o ambiente, por meio da ação e da experiência. O psicossocial está relacionado às aprendizagens mediadas pelo outro, que ocorrem nas relações sociais estabelecidas na família, na escola e nos demais contextos coletivos (Piaget, 1978; 1990).

Com base nesses pressupostos, a teoria piagetiana descreve quatro estágios do desenvolvimento cognitivo, sendo eles: o sensório-motor, que se estende do nascimento até cerca de 18 meses, manifestando a inteligência por meio da ação direta sobre os objetos, evidenciando a capacidade inata do organismo para resolver problemas práticos (Piaget, 1978; 1990).

Outro estágio é o da representação pré-operatória, que se desenvolve até aproximadamente os sete, oito anos, caracterizando-se pelo surgimento da função simbólica, da linguagem e da capacidade de representação mental e, mesmo que a inteligência exista antes da linguagem, eles coexistem e ambos se constroem de forma interdependente (Piaget, 1978; 1990; 1994).

O terceiro estágio corresponde às operações concretas, que se iniciam por volta dos sete ou oito anos e se consolidam entre os 11 e 12, com a criança adquirindo a reversibilidade do pensamento, superando a lógica perceptiva e intuitiva, passando a operar mentalmente com base em relações lógicas, como classificação, conservação e seriação (Piaget, 1978; 1994).

Por fim, o estágio das operações formais, que se desenvolve a partir dos 12 anos, marca a consolidação do pensamento hipotético-dedutivo, com o adolescente tornando-se capaz de formular hipóteses, refletir abstratamente e considerar diferentes tipos de pontos de vista, alcançando o nível de pensamento desvinculado da experiência concreta imediata (Piaget, 1978; 1990; 1994).

A teoria piagetiana é considerada uma das mais influentes no campo da educação, ao compreender o sujeito como um ser epistêmico que constrói o conhecimento de forma ativa. Suas contribuições oferecem importantes subsídios para a prática pedagógica, ao possibilitar ao educador compreender os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem escolar e respeitar os níveis de desenvolvimento dos estudantes.

Ao reconhecer que a escola não se deve limitar à transmissão de conteúdos, mas assumir o papel de espaço privilegiado para o desenvolvimento da inteligência e do pensamento, a teoria de Piaget reposiciona o professor como mediador e organizador de situações-problema, favorecendo aprendizagens significativas (Moro, 2002)

Conclui-se, então, que os conceitos construídos por Jean Piaget permanecem relevantes para a compreensão do desenvolvimento cognitivo humano, desde que considerados em seus limites históricos e teóricos. Seu estudo crítico permite não apenas a aplicação consciente de seus princípios na educação escolar, mas também a construção de novos conhecimentos, teorias e práticas pedagógicas a partir de seu legado.

TEORIA PIAGETIANA, APRENDIZAGEM E PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget oferece importantes subsídios para a compreensão dos processos de aprendizagem no contexto escolar, evidenciando que o conhecimento não é o resultado de uma transmissão passiva, mas de uma construção ativa do sujeito em interação com o ambiente (Piaget, 1976).

Desse modo, aprender implica reorganizar estruturas cognitivas por meio dos processos de assimilação e acomodação, os quais se equilibram continuamente, promovendo o desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1976). Essa concepção rompe com as perspectivas empiristas e inatistas, influenciando as práticas pedagógicas e psicopedagógicas.

No cenário apresentado, a aprendizagem escolar não pode ser compreendida de forma homogênea, uma vez que os sujeitos se encontram em diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo, caracterizados com formas próprias de pensamento, o que exige práticas pedagógicas e psicopedagógicas que considerem as possibilidades e os desafios que os educandos apresentam (Piaget, 1983).

Assim, as barreiras que impedem uma aprendizagem eficaz devem ser encaradas não como déficits individuais, mas como possíveis desencontros entre as propostas educativas e o nível em que o estudante se encontra no momento. Isso porque cada estágio no qual o sujeito passa, a depender de sua faixa etária, apresenta limitações e potencialidades específicas (Piaget, 1983), o que implica reconhecer que nem todos os alunos respondem da mesma maneira às propostas educacionais.

Essa compreensão subsidia a prática psicopedagógica institucional, que, ao apoiar-se na teoria piagetiana, promove intervenções no currículo e nas metodologias adotadas pela escola, visando a reorganização do ensino para atender à diversidade dos aprendizes, contribuindo para a compreensão lógica do pensamento do sujeito, permitindo identificar como ele constrói os conhecimentos nas diferentes áreas acadêmicas.

No campo da Psicopedagogia, compreender tais considerações implica na orientação do processo tanto da avaliação quanto do planejamento, tendo a atuação psicopedagógica auxiliando no entendimento de como o sujeito aprende, considerando os aspectos cognitivos, afetivos e sociais (Bossa, 2011). Então, a teoria piagetiana, nessa área da ciência, contribui ao oferecer fundamentos para a análise das estruturas do pensamento que o educando utiliza para adquirir conhecimento acerca de algum objeto do estudo.

A área psicopedagógica, ao tratar da avaliação, deve ir além da identificação das dificuldades escolares, usando as ideias de Piaget, quanto ao desenvolvimento humano, para identificar os instrumentos conceituais ofertados por elas para analisar como o aluno pensa, quais hipóteses elabora e de que maneira enfrenta os obstáculos que surgem no cotidiano, propondo desafios que promovam desequilíbrios cognitivos, favorecendo novas construções (Weiss, 2012).

Em relação ao planejamento, ele deve prever mediações inspiradas nas concepções de Jean Piaget as quais privilegiam situações-problemas, a experimentação, o erro como parte do processo de aprendizagem e a elaboração dos saberes, o que implica reconhecer o papel ativo do estudante na resolução dos desafios postos (Piaget, 1996), com o professor e o psicopedagogo agindo de forma articulada com novas estratégias as quais favoreçam a autonomia intelectual, o respeito aos ritmos e às hipóteses levantadas por cada estudante.

Destarte, mesmo com a percepção de que a aplicação da teoria piagetiana atrelada à Psicopedagogia no contexto escolar contribui para uma educação de qualidade e equânime, nota-se a presença de diferentes desafios, entre eles destaca-se o uso mecanicista dos estágios de desenvolvimento, desconsiderando fatores socioculturais, históricos e institucionais.

Por isso, os estágios devem ser compreendidos como referenciais teóricos flexíveis, e não como categorias rígidas, pois, ao serem integrados às práticas psicopedagógicas, contribuem para a construção de uma educação comprometida com a inclusão e a aprendizagem significativa.

Logo, ao considerar o estudante como um sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos a partir de suas experiências, a Psicopedagogia encontra em Piaget fundamentos sólidos para promover intervenções mais eficazes, respeitando a diversidade nos modos de aprender presentes no contexto escolar, contribuindo para as práticas psicopedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral dos discentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem que ocorre nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar as contribuições da teoria do desenvolvimento humano de Jean Piaget para a prática psicopedagógica institucional, evidenciando sua relevância para a compreensão dos processos de aprendizagem no contexto escolar.

Compreende-se que, para o sujeito aprender, é preciso que ele passe por um processo que não é linear e nem homogêneo, mas que é uma construção ativa, mediada pelas interações com o meio, pelos conflitos cognitivos e pelas experiências vivenciadas nos diferentes espaços educativos.

Nesse sentido, a teoria piagetiana oferece importantes subsídios para a Psicopedagogia ao possibilitar a análise das estruturas cognitivas envolvidas na aprendizagem, permitindo compreender como o estudante pensa, formula hipóteses e enfrenta desafios presentes no cotidiano escolar.

Tal perspectiva contribui para deslocar o foco das dificuldades individuais para a reflexão acerca das práticas pedagógicas, o currículo e as metodologias adotadas pelas instituições de ensino, impactando o modo como é desenvolvida a Psicopedagogia institucional, que ao ser influenciada por essa perspectiva e pelos pressupostos apresentados por Piaget, favorecem intervenções voltadas à reorganização do ensino e à adequação das propostas educacionais aos níveis do desenvolvimento que cada educando se encontra.

Entretanto, destaca-se a importância quanto ao respeito dos diferentes ritmos e modos de aprender dos estudantes, utilizando os conceitos piagetianos de forma crítica, evitando leituras mecanicistas dos estágios propostos por Piaget, reconhecendo a complexidade dos fatores sociais, culturais e institucionais que atravessam o processo educativo.

Conclui-se que a articulação entre a teoria piagetiana e a prática psicopedagógica contribui para a construção de uma educação inclusiva, reflexiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos, reafirmando o papel da Psicopedagogia como uma importante área na mediação dos processos de ensino e aprendizagem elaborados a partir de uma base qualificada, entrelaçada com a equidade e com o compromisso de formar cidadãos potentes e capazes de interferir e modificar sua realidade quando necessário.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de. PONCE, Rosiane de Fátima; VIOTTO FILHO, Irineu Tuim. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotsky e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 29, p. 27-55, dez. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200003&lng=pt&nrm=iso. acesso em: 29 dez. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 nov. 2025.

BOSSA, Nádia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORO, Maria Lúcia Faria. **A epistemologia genética de Jean Piaget**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

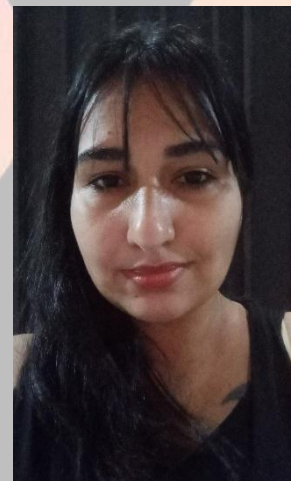
PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1998.

TAVARES, Dirce Encarnacion. Um Breve Histórico da Psicopedagogia e seus Possíveis Campos de Atuação. **Psicopedagogia da Teoria à Empiria**. Senhoras, Elói Martins. Barros, Maurício Pereira (organizadores). 2023.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica**. 13. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE DIVERSIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA INCLUSIVA



EARLY CHILDHOOD EDUCATION AS A SPACE FOR DIVERSITY: CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF INCLUSIVE PRACTICE

JULIANA DA CRUZ RIBEIRO

Graduação em História pela Centro Universitário Estácio São Paulo (2011); Graduação em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles (2018); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

RESUMO

Este artigo discute a inclusão na Educação Infantil sob uma perspectiva reflexiva e prática, valorizando a diversidade como princípio pedagógico e social. A análise parte de vivências no cotidiano escolar e dialoga com a legislação educacional brasileira e referenciais teóricos como Freire, Mantoan e Oliveira, reafirmando a criança como sujeito de direitos. O texto ressalta o papel da escola como espaço de pertencimento, considerando os desafios enfrentados pelos professores diante da diversidade, bem como a relevância da formação docente, das políticas públicas e do envolvimento familiar. Exemplos práticos de estratégias inclusivas são apresentados, demonstrando que a inclusão vai além da presença física, exigindo intencionalidade, compromisso ético e postura humanizada. Conclui-se que a Educação Infantil inclusiva é fundamental para a construção de uma sociedade justa e democrática, contribuindo para o fortalecimento de valores de respeito, solidariedade e cidadania.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão; Diversidade; Prática Pedagógica; Políticas Públicas.

ABSTRACT

This article discusses inclusion in Early Childhood Education from a reflective and practical perspective, valuing diversity as a pedagogical and social principle. The analysis is based on experiences in daily school life and engages with Brazilian educational legislation and theoretical frameworks such as Freire, Mantoan, and Oliveira, reaffirming the child as a subject of rights. The text highlights the role of the school

as a space of belonging, considering the challenges faced by teachers in the face of diversity, as well as the relevance of teacher training, public policies, and family involvement. Practical examples of inclusive strategies are presented, demonstrating that inclusion goes beyond physical presence, requiring intentionality, ethical commitment, and a humanized approach. It concludes that inclusive Early Childhood Education is fundamental to building a just and democratic society, contributing to the strengthening of values of respect, solidarity, and citizenship.

Keywords: Early Childhood Education; Inclusion; Diversity; Pedagogical Practice; Public Policies.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, deve ser compreendida como espaço de acolhimento e desenvolvimento integral. A perspectiva inclusiva nesse contexto assume relevância crescente, pois implica reconhecer a criança como sujeito de direitos, conforme preveem o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). A inclusão, neste trabalho, é entendida não apenas como acesso físico à escola, mas como pertencimento e participação ativa em experiências significativas de aprendizagem.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios e possibilidades da prática inclusiva na Educação Infantil, articulando vivências do cotidiano escolar, referenciais teóricos e marcos legais. Busca-se compreender como a diversidade pode ser valorizada como eixo estruturante das práticas pedagógicas e quais são as implicações dessa concepção para professores, famílias e políticas públicas. A relevância da discussão está no reconhecimento de que a inclusão é um processo em constante construção, que exige intencionalidade, formação e compromisso coletivo.

DESENVOLVIMENTO

RESGATE HISTÓRICO E MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO

Historicamente, a educação das crianças com deficiência no Brasil foi marcada pela exclusão e segregação. Até meados do século XX, a oferta educacional restringia-se a instituições especializadas. A Constituição Federal de 1988, marco democrático, garantiu o direito universal à educação. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) fortaleceu a concepção da criança como sujeito de direitos, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) reforçou a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças na escola comum. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a BNCC (2017) consolidaram o entendimento de que a diversidade deve ser contemplada desde a Educação Infantil, assegurando equidade no acesso e permanência.

Conforme aponta Saviani (2008), as políticas educacionais brasileiras refletem disputas sociais e ideológicas, de modo que a inclusão não deve ser reduzida a um discurso, mas materializada em práticas efetivas. Nesse sentido, Kramer (2003) destaca a importância de uma pedagogia da infância que

reconheça as singularidades das crianças e promova experiências significativas, considerando as diferenças como riqueza.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA INCLUSÃO

A inclusão encontra respaldo em diferentes referenciais teóricos. Vygotsky (1991) afirma que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais, ressaltando que o potencial de cada criança se amplia quando mediado pelo outro. Paulo Freire (1996) complementa ao defender a educação como prática de liberdade, na qual o diálogo e a escuta são fundamentais para o reconhecimento do outro. Mantoan (2006) argumenta que a inclusão exige uma transformação estrutural da escola, superando modelos homogêneos de ensino. Para Nóvoa (2009), a valorização da formação docente e da identidade profissional é essencial para que a prática inclusiva se consolide.

Esses referenciais evidenciam que a inclusão não pode ser reduzida a técnicas ou adaptações isoladas, mas deve ser compreendida como uma concepção de educação democrática e humanizadora.

VIVÊNCIAS INCLUSIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR

A inclusão se concretiza na Educação Infantil por meio de práticas que reconhecem e valorizam as diferenças. Em atividades de artes visuais, por exemplo, a diversificação de materiais possibilita que crianças com diferentes habilidades participem ativamente. Tintas comestíveis, papéis de diversos tamanhos e texturas, além de pincéis adaptados, permitem experiências sensoriais e criativas. Em rodas de conversa, a utilização de recursos visuais e gestuais garante a participação de crianças não verbais. Já em momentos de brincadeiras no solário ou no parque, a organização do espaço físico e o cuidado com a segurança ampliam as possibilidades de interação e exploração.

Relatos de vivências pedagógicas mostram que a escuta atenta às crianças e o planejamento flexível permitem que todos participem das propostas. Como destaca Arroyo (2012), a infância deve ser vivida em sua plenitude, e cabe ao educador assegurar que cada criança, em sua singularidade, encontre sentido e pertencimento nas experiências escolares.

O PAPEL DA FAMÍLIA NA INCLUSÃO

A parceria entre escola e família é condição essencial para o êxito da inclusão. Muitas vezes, os familiares carregam expectativas e ansiedades diante do processo educativo, o que exige acolhimento e diálogo constante. A participação das famílias nas decisões pedagógicas fortalece o vínculo entre escola e comunidade, promovendo maior confiança e corresponsabilidade. Segundo Oliveira (2011), a Educação Infantil deve ser um espaço de diálogo aberto com as famílias, reconhecendo que o desenvolvimento infantil se constrói na interação entre os diferentes contextos em que a criança está inserida.

FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS DA PRÁTICA INCLUSIVA

A prática inclusiva demanda professores preparados para lidar com a diversidade. No entanto, muitos profissionais relatam carências na formação inicial e na oferta de formação continuada. Freire (1996) enfatiza que ensinar exige constante reflexão e abertura para o aprendizado com os próprios educandos.

Para Nóvoa (2009), a identidade docente se constrói no diálogo com a prática, sendo necessário investir em políticas de valorização profissional. Além disso, a formação precisa contemplar metodologias ativas, recursos de acessibilidade e estratégias de mediação que permitam às crianças explorar seu potencial em ambientes diversos.

A ausência de equipes multiprofissionais e de investimentos adequados em infraestrutura pedagógica é um desafio recorrente, como apontam Glat e Blanco (2007). Nesse cenário, a colaboração entre professores, famílias e comunidade torna-se essencial para a superação das barreiras.

POLÍTICAS PÚBLICAS E FINANCIAMENTO DA INCLUSÃO

As políticas públicas são fundamentais para garantir que a inclusão não se restrinja a uma intenção, mas se efetive no cotidiano escolar. O financiamento adequado da Educação Infantil, a ampliação das equipes multiprofissionais e a oferta de formações sistemáticas são medidas necessárias para fortalecer a prática inclusiva. Saviani (2008) lembra que a democratização da educação exige a articulação entre princípios legais e condições concretas de funcionamento da escola. Nesse sentido, políticas de financiamento que assegurem recursos materiais, humanos e pedagógicos são indispensáveis para que a inclusão se realize plenamente.

METODOLOGIA

Este estudo é de caráter prático-reflexivo e se aproxima da proposta da pesquisa-ação docente. Partiu-se da prática cotidiana desenvolvida em uma turma de Educação Infantil (3 a 5 anos), onde se realizaram observações sistemáticas, registros de campo, pequenos relatos de experiência e reuniões reflexivas com a equipe. A opção metodológica por um recorte qualitativo buscou dar voz às situações reais vivenciadas na sala de aula, permitindo descrever processos, promover intervenções pedagógicas e analisar resultados a partir da perspectiva do professor-pesquisador.

Os instrumentos utilizados incluíram: diário de campo, registro fotográfico (quando pertinente e com autorização), roteiros analíticos para observação, e entrevistas breves com famílias. As ações foram organizadas em ciclos: planejamento, implementação, observação e revisão. Eticamente, os relatos foram desidentificados, preservando a privacidade das crianças e das famílias.

ESTUDOS DE CASO: VIVÊNCIAS DETALHADAS

A seguir, apresentam-se três relatos detalhados, escolhidos por sua capacidade de ilustrar desafios e estratégias inclusivas aplicáveis ao cotidiano pedagógico. Os nomes citados são fictícios e as situações foram adaptadas para garantir confidencialidade.

CASO 1 — A PARTICIPAÇÃO NA RODA: ADAPTAÇÕES PARA CRIANÇAS NÃO VERBAIS

Em uma das turmas, uma criança com comunicação predominantemente não verbal apresentava grande interesse pelas rodas de história, mas demonstrava frustração ao não conseguir participar plenamente. A intervenção planejada partiu da observação: a criança respondia positivamente a estímulos visuais e a músicas com repetição rítmica. O professor adaptou a proposta: introduziu cartões ilustrados com sequências simples (personagens, ações e emoções), criou um 'microfone de pelúcia' que a criança

podia segurar para indicar sua vez, e incentivou a participação por gestos e apontamentos. Durante as rodas, a criança passou a apontar cartões, sorrir e interagir com os pares. A avaliação contínua mostrou aumento da autoestima e do interesse pelas atividades de linguagem. A estratégia ressaltou a importância de materiais alternativos de comunicação e do reconhecimento das múltiplas maneiras de expressão.

CASO 2 — EXPLORAÇÃO SENSORIAL E INCLUSÃO: UM ATELIÊ PARA TODOS

Outro relato refere-se a uma oficina de artes sensoriais organizada no ateliê da escola. A proposta visava experimentar diferentes materiais — massas, colagens, tintas e elementos naturais — e foi planejada desde o princípio para ser inclusiva. Foram instaladas estações com adaptações: uma mesa mais baixa e cadeiras com apoio, recipientes antideslizantes, materiais táteis de fácil manuseio e ferramentas adaptadas para crianças com limitação motora. A mediação docente consistiu em observação, oferta de opções e suporte pontual, evitando 'soluções prontas' que tivessem caráter exclusivo. Ao final, observou-se que a liberdade de escolha e a autonomia para usar diferentes instrumentos ampliaram as possibilidades de criação e de comunicação entre as crianças.

CASO 3 — CONFLITOS E MEDIAÇÃO: ACOLHIMENTO DE COMPORTAMENTOS DESAFIADORES

Uma situação recorrente diz respeito a comportamentos considerados 'desafiadores' em contextos de espaço reduzido, como dias de chuva quando as brincadeiras ao ar livre não eram possíveis. Nesses momentos, uma criança começou a arremessar materiais com mais frequência. Em vez de punir, a equipe optou por uma postura investigativa: registrou as ocorrências, observou padrões (hora do dia, antecedente imediato, estado de saúde), e propôs alternativas — cantos de descarga sensorial, atividades rítmicas para consumir energia, e estratégias de comunicação emocional (uso de cartões de 'como me sinto'). A intervenção colaborativa com a família e o apoio de um mediador pedagógico levaram a uma redução gradativa das ocorrências e a uma compreensão ampliada das necessidades daquela criança.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DETALHADAS

A partir das vivências, organizou-se um conjunto de estratégias práticas que podem ser adotadas por professores da Educação Infantil:

1. Planejamento universal: projetar atividades com múltiplas entradas (diferentes níveis de complexidade e modos de acesso). Isso evita estigmatizar adaptações individuais.
2. Recursos de comunicação: utilizar pictogramas, cartões de escolha, objetos significativos e linguagem gestual básica para ampliar o acesso à rotina e às propostas.
3. Organização do espaço: criar áreas sensoriais, cantos de leitura acessíveis, trajetos amplos para circulação e pontos de apoio para crianças com mobilidade reduzida.
4. Avaliação formativa: observar, registrar e adaptar continuamente; privilegiar registros qualitativos que evidenciem progresso em participação e interação.

5. Parcerias: trabalhar em conjunto com famílias, profissionais de saúde e especialistas para construir planos de intervenção realistas e sustentáveis.
6. Rotinas visíveis: usar quadros com sequências, fotos e rotinas desenhadas para reduzir ansiedade e ampliar previsibilidade.

PLANO PRÁTICO: UMA SEMANA INCLUSIVA (EXEMPLO)

A seguir um exemplo de plano semanal pensado para uma turma de Educação Infantil, com adaptações previstas para garantir participação plena. O objetivo é demonstrar como a intencionalidade pode ser incorporada ao cotidiano:

Segunda — Hora da história multimodal: leitura compartilhada com fantoches, cartões e canção; momento de roda com indicação de vez (microfone de pelúcia).

Terça — Ateliê sensorial: estações (tato, cheiro, som) com adaptações materiais; registro artístico em papel de diferentes texturas.

Quarta — Oficina de movimento: circuito com obstáculos seguros, alternativas motoras e pausa sensorial; atividade musical com instrumentos de fácil manuseio.

Quinta — Brincadeira simbólica: cantinhos temáticos com objetos diversificados e materiais representativos; mediação para promover inclusão de papéis e funções.

Sexta — Roda de avaliação: devolutiva coletiva com crianças e famílias (mostra de produções), além de conversa com atenção às diferentes formas de apresentação (oral, gestual, visual).

FORMAÇÃO CONTINUADA: PROPOSTAS PRÁTICAS PARA PROFESSORES

A formação docente deve ser prática, contínua e conectada ao cotidiano. Sugere-se a implementação de grupos de estudo temáticos, oficinas práticas de recursos inclusivos, e encontros de supervisão reflexiva onde professores compartilhem registros e planejem intervenções coletivas. Algumas propostas:

- Roda de estudo mensal sobre um autor ou tema (ex.: Vygotsky, Freire, acessibilidade comunicacional).
- Oficinas de adaptação de materiais (criação de recursos sensoriais, pictogramas, suportes adaptados).
- Projetos de pesquisa-ação curtos (4 a 8 semanas) para testar rotinas e avaliar impacto.

Essas ações fortalecem a identidade profissional e a capacidade de inovação pedagógica.

IMPLICAÇÕES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO ESCOLAR

Para que a inclusão se efetive, é imprescindível que as políticas públicas garantam financiamento, formação e suporte técnico. As secretarias de educação podem apoiar as escolas com: recursos para adaptação de espaços, contratação de profissionais de apoio, programas de formação continuada e incentivo a práticas colaborativas. A gestão escolar, por sua vez, deve promover uma cultura de escuta, supervisão pedagógica e articulação com as famílias e a rede comunitária.

ENCAMINHAMENTOS PARA PESQUISAS FUTURAS

Sugere-se aprofundar investigações sobre: estratégias de avaliação inclusiva na Educação Infantil; impactos das formações continuadas na prática docente; e estudos longitudinais que acompanhem o desenvolvimento de crianças incluídas em contextos regulares. A construção de redes entre escolas e universidades pode ampliar a produção de conhecimento aplicado.

ANEXO — CHECKLIST PRÁTICO PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Espaços reorganizados com circulação ampla e cantos acessíveis.
2. Materiais diversificados e opções alternativas para cada proposta.
3. Recursos de comunicação (pictogramas, cartões, objetos) visíveis na rotina.
4. Registro formativo: diário de campo e fichas de observação.
5. Envolvimento das famílias em pelo menos uma atividade por mês.
6. Planejamento colaborativo entre profissionais da escola.
7. Propostas de formação continuada com prática e reflexão.
8. Rotinas previsíveis e uso de suportes visuais para transições.

CASO 4 — INTEGRAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Em uma turma de crianças de 4 anos, a chegada de uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) representou um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de crescimento coletivo. A criança demonstrava hipersensibilidade a sons e movimentos repetitivos, além de dificuldades de interação com os colegas. Inicialmente, apresentou resistência a atividades de grupo, preferindo brincar sozinha em cantos da sala. O planejamento pedagógico foi adaptado de forma cuidadosa: as atividades foram organizadas em pequenos grupos, foi criado um canto sensorial com almofadas e brinquedos táteis, e a rotina foi tornada visível através de cartões ilustrados. Além disso, a equipe docente recebeu apoio de uma terapeuta ocupacional que contribuiu com orientações práticas, como a oferta de fones abafadores de ruído durante atividades coletivas mais intensas.

Com o tempo, observou-se uma mudança significativa. A criança passou a aproximar-se dos colegas durante as rodas de música, demonstrando interesse por instrumentos de percussão. A mediação da professora, ao incentivar os pares a convidarem a criança para pequenas tarefas, como distribuir materiais ou segurar o livro da história, fortaleceu vínculos sociais. As famílias foram envolvidas no processo, participando de reuniões de acompanhamento e trazendo sugestões de estratégias usadas em casa. O caso demonstrou que a inclusão é possível quando há planejamento flexível, parceria interdisciplinar e acolhimento afetivo. Essa experiência reforça a importância da colaboração entre professores, famílias e profissionais de apoio, além de destacar que a inclusão é um processo contínuo, sujeito a ajustes e revisões permanentes.

AValiação INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação é parte essencial do processo pedagógico e, em contextos inclusivos, deve ser compreendida como instrumento de acompanhamento e promoção do desenvolvimento, e não de exclusão. A avaliação inclusiva considera os avanços individuais, respeita os diferentes tempos de aprendizagem e valoriza múltiplas formas de expressão. Conforme orienta a BNCC (2017), a Educação Infantil não deve adotar práticas de retenção ou classificação, mas sim acompanhar e documentar o percurso de cada criança.

Entre os instrumentos mais comuns estão: registros narrativos, portfólios de produções, fotografias acompanhadas de descrições reflexivas, e relatórios qualitativos que contemplam aspectos cognitivos, motores, sociais e emocionais. A utilização de fichas de observação, adaptadas à realidade da turma, permite ao professor identificar necessidades específicas e planejar intervenções.

A avaliação inclusiva também deve valorizar a autoexpressão da criança. Em rodas de conversa, por exemplo, pode-se utilizar cartões de sentimentos para que as crianças indiquem como se sentiram em determinada atividade. Esse tipo de prática amplia a autonomia e a consciência emocional, além de fornecer dados relevantes ao educador. É importante lembrar que a avaliação não deve ser vista como momento isolado, mas como processo contínuo, integrado às rotinas diárias e às interações significativas.

GUIA PRÁTICO DE MATERIAIS ADAPTADOS

A escolha de materiais adequados é fundamental para garantir a participação plena das crianças em atividades inclusivas. A seguir, apresenta-se um guia prático com sugestões:

- Pincéis grossos e de diferentes tamanhos, facilitando a pega para crianças com dificuldades motoras.
- Tesouras adaptadas com molas de retorno, permitindo maior independência no corte.
- Tintas comestíveis e atóxicas, que oferecem segurança em experiências sensoriais.
- Papéis texturizados e de gramaturas variadas, ampliando possibilidades de exploração tátil.
- Jogos de encaixe de tamanhos diversos, adequados para diferentes níveis de coordenação.
- Fones abafadores de ruído, que reduzem estímulos sonoros em ambientes coletivos.
- Tapetes sensoriais confeccionados com materiais recicláveis, estimulando os sentidos de forma acessível.
- Quadros de rotinas visuais com pictogramas, favorecendo a compreensão e a previsibilidade.

Esses materiais, aliados a práticas pedagógicas intencionais, permitem que as propostas sejam acessíveis a todas as crianças, independentemente de suas condições.

DISCUSSÃO CRÍTICA: ENTRE A INCLUSÃO E A SEGREGAÇÃO

Embora a legislação e os discursos educacionais defendam a inclusão, na prática ainda se observam situações de segregação. Muitas vezes, as crianças são matriculadas em turmas regulares, mas não

participam efetivamente das atividades, permanecendo isoladas ou recebendo propostas diferenciadas em excesso. Esse cenário evidencia o risco da chamada 'integração parcial', que não se configura como inclusão plena.

Autores como Mantoan (2006) e Glat e Blanco (2007) alertam que a inclusão não pode ser confundida com mera presença física, mas deve significar participação real, interações significativas e acesso ao currículo comum. Do mesmo modo, Paulo Freire (1996) lembra que o respeito ao outro exige reconhecimento da alteridade e criação de condições para que todos se expressem. É papel dos gestores escolares criar condições institucionais para que a inclusão seja viável, garantindo recursos, apoio multiprofissional e formação continuada.

Portanto, a inclusão só se efetiva quando a escola se reconhece como espaço de diversidade, evitando práticas segregacionistas disfarçadas e promovendo a participação plena.

ENCAMINHAMENTOS PARA GESTORES E POLÍTICAS PÚBLICAS

Para fortalecer a inclusão na Educação Infantil, recomenda-se:

1. Ampliar a formação docente, com ênfase em práticas inclusivas, acessibilidade e desenvolvimento infantil.
2. Garantir equipes multiprofissionais (fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos) para apoiar o trabalho docente.
3. Destinar recursos específicos no orçamento educacional para adaptações físicas e aquisição de materiais acessíveis.
4. Implementar programas de acompanhamento familiar, assegurando diálogo constante entre escola e comunidade.
5. Promover avaliações institucionais periódicas sobre as práticas inclusivas, com indicadores claros de participação e aprendizagem.

Essas medidas contribuem para que a inclusão seja entendida como política pública permanente e estruturante, e não como iniciativa pontual ou dependente de voluntarismo individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil, quando pautada na inclusão, reafirma seu papel de espaço de diversidade, onde cada criança é reconhecida em sua singularidade. O processo de inclusão exige práticas pedagógicas intencionais, sustentadas por marcos legais, referenciais teóricos e políticas públicas consistentes. As

experiências relatadas demonstram que a escuta, o planejamento flexível e a valorização da diversidade ampliam as possibilidades de aprendizagem e pertencimento.

A inclusão na Educação Infantil é um compromisso ético e político que desafia práticas consolidadas e convida à criatividade profissional. Os relatos e estratégias apresentados demonstram que, mesmo em contextos de limitações materiais, é possível promover mudanças significativas a partir de decisões pedagógicas intencionais. Reforça-se a ideia de que a escola precisa ser um espaço de descoberta, onde a diferença é assumida como riqueza e a participação é meta central. Finalmente, espera-se que este artigo estimule educadores a adotarem postura investigativa e colaborativa, reconhecendo que a inclusão se constrói dia a dia, com pequenas ações que, somadas, transformam a experiência escolar. Conclui-se que os desafios da prática inclusiva não devem ser vistos como obstáculos intransponíveis, mas como oportunidades de ressignificação da escola e da docência. Recomenda-se o fortalecimento das políticas públicas, o investimento em formação docente e a intensificação do diálogo entre escola e família. A inclusão, portanto, não se limita à presença física da criança, mas implica participação ativa, respeito e reconhecimento de sua dignidade. Somente assim será possível consolidar uma Educação Infantil humanizadora, democrática e verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARNES, Colin. Estudos sobre deficiência e inclusão. Editora X, 2010.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de jul. 1990. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dez. 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRUNER, Jerome. A cultura da educação. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GLAT, Rosana; BLANCO, Rosa. Educação inclusiva: cultura e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.
- KRAMER, Sonia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 2003.
- KRAMER, Sonia. Educação infantil: políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2015.
- LIMA, Maria; SOUZA, Paulo. Acessibilidade e tecnologia assistiva no contexto escolar. Editora Y, 2018.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

- NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.
- RODRIGUES, Ana. Estratégias para uma escola inclusiva. 2ª ed. 2020.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DESAFIOS LEGAIS E INSTITUCIONAIS NA EFETIVAÇÃO DE DIREITOS



INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL: LEGAL AND INSTITUTIONAL CHALLENGES IN REALIZING RIGHTS

JULIANA LEAL AGUIARI

Pedagoga (USP). Licenciada em Educação Especial (UNICIV). Especialista em Neuropsicologia (CDN/UNIFESP), em Educação a Distância (UFJF) e em Psicopedagogia (Faconnect). MBA em Marketing (USP/ESALQ).

RESUMO

A educação inclusiva, reconhecida como um direito fundamental, conta com um amplo respaldo na legislação brasileira. Essa base legal foi construída ao longo das últimas décadas, com o apoio de constituições, leis e acordos internacionais. No entanto, ainda estamos diante de um grande desafio: transformar essas normas em ações concretas no dia a dia das escolas. Muitas vezes, o que está previsto na lei não se reflete na prática, dificultando a efetivação desse direito. Neste artigo, vamos analisar os principais marcos legais da educação inclusiva no Brasil, com foco na legislação federal atual e na sua aplicação prática. Para enriquecer essa reflexão, contamos com a entrevista da deputada estadual Andréa Werner, especialista no tema, que destaca a ausência de regulamentação específica da Lei Brasileira de Inclusão e os impactos disso na garantia de direitos educacionais. Os resultados mostram que os maiores obstáculos para a inclusão escolar não estão na falta de leis, mas na fragilidade de sua interpretação, regulamentação, fiscalização e implementação. Isso reforça a necessidade de investimentos estruturais, formação continuada de professores e o fortalecimento das políticas públicas. Assim, podemos avançar rumo a práticas educativas verdadeiramente inclusivas e que respeitem as diferenças de cada estudante.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Legislação educacional; Direitos das pessoas com deficiência; Políticas públicas; Inclusão escolar.

ABSTRACT

Inclusive education, recognized as a fundamental right, has broad support in Brazilian legislation. This legal basis has been built over the last few decades, with the support of constitutions, laws, and international agreements. However, we still face a major challenge: transforming these norms into concrete actions in the daily life of schools. Often, what is stipulated in the law is not reflected in practice, hindering the realization of this right. In this article, we will analyze the main legal milestones of inclusive education in Brazil, focusing on current federal legislation and its practical application. To enrich this reflection, we have included an interview with state deputy Andréa Werner, a specialist on the subject, who highlights the lack of specific regulation of the Brazilian Inclusion Law and the impacts of this on guaranteeing educational rights. The results show that the greatest obstacles to school inclusion are not the lack of laws, but the fragility of their interpretation, regulation, oversight, and implementation. This reinforces the need for structural investments, continuing teacher training, and the strengthening of public policies. Thus, we can move towards truly inclusive educational practices that respect the differences of each student.

Keywords: Inclusive education; Educational legislation; Rights of people with disabilities; Public policies; School inclusion.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um princípio fundamental para garantir o direito de todas as pessoas à aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou sensoriais. No Brasil, esse conceito é respaldado por um conjunto de leis e políticas públicas que visam promover a acessibilidade, a equidade e a participação ativa de estudantes com deficiência no sistema educacional. No entanto, apesar dos avanços legais e das diretrizes estabelecidas, a implementação da educação inclusiva ainda enfrenta diversos desafios, como a falta de formação adequada para os profissionais da educação, a escassez de recursos e adaptações necessárias, além das barreiras atitudinais e estruturais que dificultam a efetivação desses direitos.

Este trabalho tem como objetivo analisar os principais desafios da educação inclusiva no Brasil, com foco na legislação federal vigente e em sua aplicabilidade prática. Não teríamos condições nesse trabalho de analisar a legislação de cada estado, já que cada estado tem seus entendimentos e legislações baseadas nas leis federais. A partir dessa análise, pretende-se discutir os avanços e as dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino, pelas famílias e profissionais da educação na construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo e acessível para todos, com base na legislação vigente.

DESENVOLVIMENTO

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A legislação brasileira sobre educação inclusiva é organizada por vários dispositivos legais que garantem o direito à educação para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No Brasil ela ainda é muito recente. A primeira vez que registramos uma orientação sobre educação inclusiva foi na Constituição Federal de 1988. No Artigo 205 encontramos a definição da educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. O Artigo 208, Inciso III estabelece o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. O Artigo 227 reforça o dever da família, da sociedade e do Estado em garantir à criança e ao adolescente com deficiência o direito à educação, saúde e assistência.

Anteriormente a educação das pessoas com deficiência era realizada por entidades filantrópicas ajudadas pelo governo, de forma segregada, excluídos da sociedade que os negava. A história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos que primavam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui ainda mais para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência acontecessem em um mundo à parte.

A seguir temos a Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA) que reforça o direito à educação de qualidade para todas as crianças e adolescentes, sem discriminação.

Essa movimentação que acontece no Brasil nessa época é um reflexo dos movimentos de outros países que culmina na reunião em Barcelona em 1994 de noventa e dois representantes governamentais e vinte e cinco organizações internacionais que firmam a Declaração de Salamanca, considerada como marco e início da educação inclusiva:

O princípio fundamental desta linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (1994, p. 17- 18).

Em 1996, o Brasil sancionou a Lei 9394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nos artigos 58 a 60, a legislação aborda a educação especial, estabelecendo que essa deve ser preferencialmente integrada à rede regular de ensino, acompanhada de serviços de apoio especializados. No entanto, não são detalhadas as diretrizes sobre como isso deve ser implementado. A palavra "preferencialmente" abre brechas para que instituições filantrópicas possam continuar suas atividades, ao passo que não proporciona às famílias a certeza de que as escolas regulares estarão preparadas para atender suas necessidades. Outro ponto importante a ser destacado trata-se da formação dos professores. Nessa época a educação especial era uma habilitação escolhida por aqueles professores que gostariam de trabalhar com esse público-alvo. A legislação deixa em aberto a questão:

como os alunos com deficiência poderiam frequentar as escolas regulares, se na escola regular não tem professor habilitado para trabalhar?

Só no ano de 2008, doze anos após a LDB, o governo do Brasil instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reafirmando o compromisso firmado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU em 2006. Essa política direciona o sistema educacional brasileiro a incorporar alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, introduzindo o suporte especializado (A.E.E). No entanto, não havia uma sistematização clara sobre a maneira como esse atendimento deveria ser implementado.

Em 2011 com o Decreto nº 7.611/2011 regulamenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promovendo o atendimento educacional especializado (AEE) e a inclusão escolar.

Em 2015 é promulgada a Lei nº13.146, o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Em seu texto temos garantido o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, define que escolas, públicas ou privadas, não podem recusar matrículas de estudantes com deficiência, sendo obrigadas a oferecer adaptações e suporte necessários. Proíbe a cobrança de valores adicionais para matrícula ou mensalidade de estudantes com deficiência em escolas privadas. Infelizmente essa lei ainda não tem um decreto do governo federal, impossibilitando conseguir os recursos para efetivação de políticas públicas. Não é possível dar passos sem essa regulamentação.

Em 2021 a Lei nº 14.191 altera a LDB sobre Educação Especial definindo que o atendimento educacional especializado deve complementar o ensino regular, promovendo acessibilidade e inclusão para estudantes com deficiência. A LDB definiu finalmente o espaço da educação especial na educação escolar, mas não mencionou os aspectos avaliativos em nenhum item e esta ausência gera preocupação.

Além da legislação vigente, existem iniciativas como o Programa Nacional de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Especial e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Viver Sem Limite), que reforçam as normas existentes com atividades focadas em suporte educacional, diagnóstico antecipado e atendimento abrangente.

Assim, o desenvolvimento dos serviços de educação especial evoluiu de uma etapa inicial, predominantemente assistencial, focada exclusivamente no bem-estar das pessoas com deficiência, para uma segunda fase, que destacou os enfoques médico e psicológico. Posteriormente, essa evolução atingiu as instituições de ensino e, em sequência, promoveu a integração da educação especial no sistema educacional geral. Atualmente, essa trajetória culmina na proposta de inclusão total e irrestrita desses alunos nas salas de aula da educação regular.

CONTRIBUIÇÕES DO PODER LEGISLATIVO: AS REFLEXÕES APRESENTADAS NESTA SEÇÃO BASEIAM-SE EM ENTREVISTA REALIZADA COM A DEPUTADA ESTADUAL ANDRÉA WERNER, ESPECIALISTA NA TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

LEGISLAÇÃO VIGENTE

Ao refletirmos sobre se a legislação brasileira é suficiente para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, Andréa Werner destaca que, no geral, o arcabouço normativo existente é adequado, desde que seja realmente cumprido. Além da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), ela ressalta a importância da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana. Essa lei não só reconhece o Transtorno do Espectro Autista como deficiência para fins legais, mas também garante, de forma clara, direitos educacionais às pessoas autistas e, por meio do seu decreto regulamentador, estende esses direitos a todas as pessoas com deficiência.

Segundo a especialista, essa legislação introduz no ordenamento jurídico brasileiro a figura do Acompanhante Especializado — um profissional de caráter pedagógico que deve ser disponibilizado pela escola, sem custos para a família, sempre que necessário. Essa figura é fundamental para garantir a inclusão de estudantes que precisam de maior suporte na escola regular.

Além do Acompanhante Especializado, a Lei Brasileira de Inclusão prevê outros profissionais essenciais ao processo de inclusão. Entre eles está o Professor do Atendimento Educacional Especializado (PAEE), responsável pelo trabalho pedagógico no contraturno escolar, voltado ao desenvolvimento de habilidades e reforço de conteúdo. Também há o Auxiliar de Vida Escolar (AVE), que oferece apoio em atividades de cuidado pessoal, locomoção e alimentação, quando necessário.

A especialista reforça que tanto a Lei de Inclusão quanto a legislação educacional vigente garantem a realização de adaptações curriculares e materiais. Essas adaptações devem ser construídas pelo professor regente em parceria com o PAEE sempre que as necessidades do estudante assim exigirem. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Declaração de Salamanca — da qual o Brasil é signatário — asseguram o direito dos estudantes às chamadas adaptações razoáveis. Essas podem incluir flexibilizações na carga horária, ajustes nos métodos de ensino e avaliação, acompanhamento por profissionais de apoio e outras medidas que não imponham custos excessivos às partes envolvidas.

Sob essa ótica, fica claro que, do ponto de vista legal, qualquer estudante que precise de apoio ou adaptação encontra respaldo na legislação brasileira. Vale destacar que a normativa é explícita ao impedir que seja exigido um laudo médico como condição para acesso aos recursos da educação especial. A legislação adota uma perspectiva biopsicossocial da deficiência, reconhecendo que a identificação das necessidades educacionais não deve se limitar a critérios médicos, mas deve resultar de uma análise multifatorial, independentemente da existência de um diagnóstico formal.

No entanto, conforme alerta Andréa, ainda existe uma grande distância entre o que está previsto na lei e sua efetiva aplicação no dia a dia das escolas. Além disso, há uma falta de regulamentação completa da Lei Brasileira de Inclusão. Mesmo passados mais de dez anos desde sua promulgação, ainda faltam normativas que possibilitem sua implementação plena e sistemática.

Ao discutir os efeitos da falta de regulamentação da Lei Brasileira de Inclusão, Andréa Werner destaca que a elaboração do decreto regulamentador é uma atribuição exclusiva do Poder Executivo. Isso limita a atuação direta de outros órgãos na concretização desse processo. Mesmo assim, ela reforça a importância de uma mobilização conjunta entre o Poder Legislativo e a sociedade civil, incluindo

conselhos federais, estaduais e municipais, além do apoio dos ministérios e secretarias voltados às pessoas com deficiência. Essa união é fundamental para exercer pressão e acelerar a regulamentação.

De acordo com a especialista, embora esse movimento tenha crescido nos últimos anos, ainda falta uma maior abrangência para que se alcance o que ela chama de uma “massa crítica”. Essa massa seria capaz de impedir que o governo continue adiando a regulamentação. Isso mostra que garantir os direitos previstos na lei não depende apenas da sua existência, mas também de condições políticas e administrativas que tornem sua aplicação possível.

Sobre os impactos práticos dessa ausência de regulamentação, ela explica que a falta de parâmetros claros dificulta — ou até impossibilita — o acesso das pessoas com deficiência aos direitos garantidos por lei. Um exemplo comum é a avaliação biopsicossocial, prevista na Lei Brasileira de Inclusão. Como seus procedimentos não estão bem detalhados, diferentes entes federativos acabam adotando interpretações variadas. No nível municipal, essa lacuna leva à adoção de critérios diferentes para reconhecer quem tem direito à educação especial, muitas vezes dependendo apenas de um laudo médico.

A especialista também destaca que essa falta de regulamentação afeta diretamente o acesso a benefícios sociais, como o Benefício de Prestação Continuada (BPC). As famílias enfrentam processos periciais que, além de pouco transparentes, podem ser assustadores e sem critérios claros unificados. Isso revela como os direitos ficam vulneráveis quando dependem de decisões administrativas ou judiciais isoladas.

Além disso, sem um decreto regulamentador, a Lei Brasileira de Inclusão fica mais suscetível a interpretações divergentes por juízes, advogados e órgãos públicos. Ainda há muitas controvérsias sobre como fazer as avaliações biopsicossociais, quem tem direito aos recursos da educação especial, os prazos para avaliações e produção de instrumentos como o Plano Educacional Individualizado (PEI), além da disponibilização de profissionais de apoio nas escolas e suas funções.

Por tudo isso, conclui-se que a falta de regulamentação compromete a efetividade da lei, dificultando sua aplicação prática e aumentando a dependência de ações judiciais para garantir direitos que deveriam ser assegurados de forma administrativa e sistematizada.

Ao observar o uso frequente do termo “preferencialmente” na legislação educacional relacionada à inclusão na rede regular de ensino, a especialista em legislação educacional explica que essa expressão, por si só, não diminui os direitos garantidos, desde que seja interpretada considerando todo o conjunto de normas que fundamentam a educação inclusiva no Brasil. Ela destaca que leis como a Lei Brasileira de Inclusão, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de documentos internacionais como a Declaração de Salamanca e a Declaração de Incheon, não se anulam, mas se complementam. Todos esses instrumentos têm força jurídica assim que são ratificados ou promulgados pelo Estado brasileiro.

Segundo a especialista, o termo “preferencialmente” está alinhado com os princípios da Declaração de Salamanca, que reconhece a escola regular como o espaço prioritário para a educação. No entanto, admite, de forma excepcional e justificada, o uso de outros arranjos educacionais quando

for claramente demonstrado que o ensino comum não consegue atender às necessidades do estudante ou quando essa alternativa for essencial para seu bem-estar ou o de outros alunos.

Essa ideia é reforçada pela Declaração de Incheon, da UNESCO, que aponta que só o acesso à escola não garante uma aprendizagem efetiva. É fundamental analisar a qualidade das práticas pedagógicas, os recursos disponíveis e se o modelo adotado consegue atender à diversidade dos estudantes. Por isso, Andréa reforça que garantir o acesso universal às escolas deve vir acompanhado de esforços concretos para criar condições reais de aprendizagem. Isso exige uma análise cuidadosa sobre a aplicabilidade dos modelos educacionais em diferentes contextos.

Ela também chama atenção para o fato de que o termo “pessoas com deficiência” abrange uma grande variedade de perfis, histórias e necessidades. Há estudantes que precisam de apoios pontuais e outros que demandam suporte mais intensivo. Desde que as barreiras estruturais e atitudinais sejam enfrentadas adequadamente, esses alunos podem frequentar escolas regulares. Contudo, essa realidade não cobre todas as situações existentes.

Nesse contexto, a especialista destaca casos específicos, como estudantes em classes hospitalares — temporárias ou permanentes — e aqueles com deficiências relacionadas a condições complexas de saúde. Nesses casos, as demandas podem ultrapassar a capacidade das escolas regulares, especialmente no que diz respeito à infraestrutura e ao suporte em saúde. É justamente por reconhecer essa diversidade de situações que o termo “preferencialmente” aparece tanto na legislação quanto nos documentos internacionais, sinalizando que não há soluções universais aplicáveis a todos os casos.

Por fim, ela alerta que a inclusão escolar não depende apenas do uso de abordagens como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Tampouco se trata de uma política única capaz de atender todos os estudantes em qualquer situação. É fundamental manter uma vigilância constante e uma fiscalização rigorosa para evitar que situações excepcionais sejam usadas como justificativa para práticas segregacionistas. As escolas devem estar preparadas para receber todos os alunos; somente em casos muito específicos e devidamente fundamentados deve-se optar pelo uso de salas hospitalares, classes especiais ou instituições específicas.

GAPS E NECESSIDADES URGENTES

Ao analisar a necessidade de revisar a legislação educacional atual para oferecer um atendimento mais adequado às crianças neurodivergentes, Andréa destaca que o grande desafio não está em mudar os textos legais, mas sim em interpretar e aplicar corretamente aquilo que já está previsto na nossa lei. Segundo ela, o conjunto de normas vigente já oferece respaldo suficiente para atender às diferentes necessidades educacionais, desde que essas orientações sejam compreendidas e colocadas em prática de forma adequada pelas redes de ensino.

Nesse contexto, a especialista reforça que estudantes com transtornos específicos de aprendizagem — como dislexia, discalculia, TDAH, dispraxia e outras condições —, mesmo não sendo formalmente considerados parte do público-alvo da educação especial, têm direito ao acesso aos

recursos e às adaptações estabelecidas na legislação. Ela destaca ainda que exigir laudos médicos como condição para garantir esses apoios vai contra os princípios da Lei Brasileira de Inclusão, que adota uma abordagem biopsicossocial da deficiência e proíbe práticas de exclusão baseadas apenas no diagnóstico.

A especialista também chama atenção para as dificuldades interpretativas envolvendo os profissionais de apoio escolar. Um exemplo comum é a confusão entre o Acompanhante Especializado, previsto na Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), e o Auxiliar de Vida Escolar (AVE), mencionado na Lei Brasileira de Inclusão.

O Acompanhante Especializado desempenha um papel pedagógico bem definido, exige formação específica e atua diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Já o AVE tem como principal função oferecer suporte às atividades de cuidado pessoal, como higiene, locomoção e alimentação. Misturar essas funções prejudica a qualidade do atendimento oferecido às crianças e mostra a importância de uma interpretação mais clara e de uma formação adequada por parte das equipes escolares.

Por isso, a conclusão é que avançar na garantia dos direitos das crianças neurodivergentes não depende apenas de revisar leis, mas principalmente de investir em formação, orientar corretamente as normas e fiscalizar o cumprimento delas. Assim, podemos assegurar que os direitos conquistados sejam realmente respeitados no dia a dia das escolas.

A capacitação dos professores ainda é vista como insuficiente, mesmo com os avanços na legislação. Isso acontece porque muitas vezes ela ainda se baseia em conceitos tradicionais, principalmente aqueles consolidados na década de 1990. Essa visão costuma entender a deficiência como resultado exclusivo das dificuldades estruturais da escola ou das atitudes dos profissionais, atribuindo às condições institucionais toda a responsabilidade por impedir que o aluno acesse e permaneça no ensino regular.

No seu contexto histórico, essa abordagem teve um papel importante ao propor, de forma inovadora, que os alunos com deficiência têm potencial e ao deslocar o foco das limitações individuais para a responsabilidade social e institucional. No entanto, desde que a inclusão passou a ser uma política pública no Brasil, ficou evidente que a compreensão da deficiência vai além do modelo social.

Tanto a Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência quanto a Lei Brasileira de Inclusão adotam uma perspectiva biopsicossocial. Elas reconhecem que a deficiência surge da interação entre fatores biológicos, psicológicos e sociais, sem que nenhum deles seja absoluto ou predominante. Ainda assim, a formação dos professores promovida pelo poder público, em grande parte, continua focada na perspectiva social, sustentando a ideia de que o professor não precisa fazer diagnósticos ou usar informações específicas sobre condições de saúde nos seus processos de aprendizagem.

Essa visão limitada não atende às necessidades reais do dia a dia escolar. Embora o diagnóstico por si só não dite o tipo de apoio necessário ao estudante, é fundamental que o professor saiba identificar sinais de crises, entender comportamentos diversos e usar estratégias adequadas de intervenção quando preciso. Isso vale especialmente para estudantes com condições específicas de saúde, como

epilepsia — que é comum entre pessoas autistas — ou diabetes. A falta de conhecimento técnico sobre esses quadros pode colocar em risco a segurança e o bem-estar no ambiente escolar.

Por isso, é urgente definir parâmetros claros para a formação dos profissionais da educação, com práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas. Além disso, a responsabilidade pela inclusão não deve ficar apenas nas mãos do professor. É necessário que toda a equipe escolar seja preparada para atuar nesse contexto e que haja uma oferta adequada de profissionais previstos em lei, como o Acompanhante Especializado, o Auxiliar de Vida Escolar (AVE) e o Professor do Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Sem essas condições, não há avanço real na garantia do direito à educação — que vai muito além do mero acesso à matrícula.

Para fortalecer a educação inclusiva, é fundamental investir na formação continuada dos professores, sempre baseada em evidências científicas. Essa formação deve integrar conhecimentos teóricos e práticos, focados nas demandas reais do dia a dia escolar. É importante que ela inclua estratégias pedagógicas eficientes, uma compreensão das diferentes necessidades dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades para atuar em diversos contextos.

Além disso, é necessário regulamentar a atuação dos profissionais de apoio previstos na legislação, garantindo sua contratação e presença efetiva nas escolas. A presença desses profissionais é essencial para oferecer suporte pedagógico e operacional aos estudantes, além de promover um trabalho colaborativo mais sólido com os professores. Dessa forma, contribuímos de maneira concreta para a construção de práticas realmente inclusivas.

Consolidar uma formação docente sólida para a educação inclusiva requer um esforço conjunto de diferentes esferas do poder público. No âmbito do Poder Executivo, é fundamental que o Ministério da Educação realize uma revisão aprofundada dos currículos dos cursos de Pedagogia, já que, hoje, a educação especial e a inclusão são abordadas de forma superficial na maioria das formações iniciais. Além disso, é importante estabelecer critérios mais rigorosos para a formação de professores no ensino superior, considerando que muitos docentes universitários ainda não têm uma formação pedagógica específica. Essa questão impacta diretamente na qualidade do preparo oferecido aos futuros professores.

Por outro lado, no Legislativo, há espaço para avançar por meio da proposição de projetos de lei que tragam diretrizes claras para a formação inicial e continuada de professores. Um exemplo é o Projeto de Lei nº 236/2024, que busca definir parâmetros objetivos para essa formação, superando modelos excessivamente teóricos ou motivacionais, que muitas vezes deixam de incluir ferramentas práticas e o diálogo com a realidade das salas de aula.

Relatos frequentes de professores mostram que muitas ações de formação continuada ainda se apoiam na ideia limitada de que a maior barreira à inclusão é uma questão de atitude, abordando o tema de forma superficial, apenas com o Desenho Universal para a Aprendizagem. Quando essas ações não levam em conta as demandas concretas do dia a dia escolar, perdem sua efetividade pedagógica.

Por fim, é essencial superar a omissão do Poder Executivo na regulamentação da legislação vigente. Essa regulamentação é crucial para que as diretrizes estabelecidas em lei possam realmente ser colocadas em prática e fazer a diferença na formação dos profissionais da educação.

A atuação dos órgãos responsáveis pela fiscalização do cumprimento das normas relacionadas à educação inclusiva ainda enfrenta várias dificuldades, principalmente por causa da falta de regulamentação específica da Lei Brasileira de Inclusão. Sem parâmetros claros, fica difícil estabelecer critérios objetivos para a fiscalização, o que acaba comprometendo a eficácia das ações de controle e monitoramento das políticas públicas nessa área.

Para tentar preencher essa lacuna, algumas iniciativas legislativas têm surgido, mesmo que de forma parcial, buscando criar referências regulatórias. Um exemplo é o Projeto de Lei nº 221/2024, que propõe a criação de um sistema de monitoramento no qual as secretarias de educação seriam obrigadas a reportar sobre a eficácia das políticas de inclusão implementadas. Ainda em tramitação, essa proposta mostra a importância de se estabelecer mecanismos estruturados de avaliação e transparência — elementos essenciais para fortalecer a fiscalização e garantir o cumprimento dos direitos previstos em lei.

PERSPECTIVA PARA O FUTURO

Construir um sistema de educação verdadeiramente inclusivo no Brasil exige, principalmente, um compromisso sério do Poder Executivo em todas as suas áreas. É fundamental que a prioridade seja dada à educação inclusiva nos orçamentos públicos. Esse compromisso deve se refletir na alocação de recursos adequados para contratar equipes de apoio qualificadas, oferecer formação continuada aos professores baseada em evidências científicas e alinhada às realidades do dia a dia escolar, além de enfrentar o problema das salas de aula superlotadas. Essas salas comprometem o aprendizado tanto de estudantes típicos quanto de estudantes com necessidades especiais e deixam os professores sobrecarregados e exaustos.

Outro ponto importante é implementar políticas que valorizem efetivamente os profissionais da educação. Isso inclui melhorias salariais, ações que promovam o acolhimento e cuidados com a saúde mental dos professores, reconhecendo como as condições de trabalho impactam na qualidade do ensino oferecido.

Também é essencial regulamentar a Lei Brasileira de Inclusão. Sem essa regulamentação, muitas questões essenciais para garantir os direitos educacionais permanecem sem uma definição clara, dificultando avanços concretos.

No entanto, mesmo diante dessas necessidades, ainda há uma resistência estrutural para investir recursos em políticas que são vistas como despesas. Essa postura limita bastante os progressos. Nos próximos cinco anos, a tendência não é esperar uma mudança profunda no sistema, mas sim a continuidade de um cenário semelhante ao da última década. Nesse período, temos visto muitas disputas jurídicas e iniciativas legislativas pontuais, que tentam preencher algumas lacunas deixadas pela falta de políticas públicas mais estruturadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo, não pretendemos acreditar que o debate sobre educação inclusiva chegou ao fim. Muito pelo contrário: queremos destacar sua complexidade e sua importância nos dias de hoje. Embora a inclusão escolar tenha sido prevista na legislação brasileira há mais de trinta anos, conforme demonstramos na análise das leis e na entrevista com a Deputada Andréa Werner, o Brasil ainda está começando a estabelecer essa política como uma componente fundamental do sistema de ensino.

O cenário que analisamos mostra desafios que continuam existindo, especialmente na formação dos professores e na estrutura dos sistemas de ensino. A formação inicial dos docentes, muitas vezes limitada a uma única disciplina sobre inclusão, ainda não é suficiente para formar profissionais capazes de lidar com a diversidade real das salas de aula. Como destacou a deputada na entrevista, essa limitação acontece em parte por uma perspectiva bastante superficial de inclusão, que ignora a importância de práticas pedagógicas conceituadas, do conhecimento específico sobre diferentes condições e do apoio de equipes multiprofissionais — previstos na lei, mas ainda pouco presentes na prática.

Outro ponto importante é que a diferença entre o que está escrito na lei e o que realmente acontece nas escolas continua sendo um grande obstáculo para garantir os direitos educacionais das pessoas com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão ainda precisa de regulamentação adequada, o que prejudica tanto a implementação das políticas quanto a atuação dos órgãos responsáveis por fiscalizar seu cumprimento. Como mencionou a deputada, a fiscalização é frágil e os mecanismos para responsabilizar quem viola as regras não estão bem definidos, fazendo com que muitas irregularidades se tornem algo comum, tanto na rede pública quanto na privada.

Diante disso, é essencial repensar a formação dos professores de forma contínua, alinhada à realidade da escola e apoiada por metodologias que valorizem o protagonismo do aluno, o desenvolvimento de competências socioemocionais valorizando o princípio do “aprender a aprender”. No entanto, como ressaltou a parlamentar, não podemos colocar toda a responsabilidade pela inclusão apenas nas costas do professor. Garantir esse direito exige investimento público, valorização profissional, redução do número de alunos por sala e contratação de profissionais de apoio previstos em lei.

Por fim, este estudo reforça que a educação inclusiva é um compromisso ético, político e social. Vai além de simplesmente garantir matrícula; ela exige condições reais de acesso, permanência e aprendizagem. Construir uma educação mais justa significa reconhecer a diversidade como um valor e assegurar que cada estudante tenha voz, espaço e sentimento de pertencimento na escola. Assim, só assim poderemos avançar rumo a um sistema educacional verdadeiramente igualitário — no qual todos sejam ouvidos e respeitados em suas diferenças.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.
- BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Casa Civil, Ministério da Educação/Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008.
- Brasil. (2011). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de novembro de 2011
- Brasil. (2015) Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- Brasil. (2021). Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para dispor sobre o atendimento educacional especializado.
- Rogalski, Solange Menin. Histórico Do Surgimento Da Educação Especial. Revista de Educação do IDEAU, Alto do Uruguai, REI, Vol.5, nº12, julho-dezembro 2010.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. [Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994.

CRIANÇAS MIGRANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO PERTENCIMENTO E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INTEGRAÇÃO CULTURAL



MIGRANT CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: BUILDING A SENSE OF BELONGING AND PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR CULTURAL INTEGRATION

JULIANA MARQUES CORDEIRO DE MELLO

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2011); especialista em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2023); professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Taufik Daud Kurban.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir estratégias pedagógicas que promovam o pertencimento de crianças migrantes na Educação Infantil brasileira, considerando os desafios impostos pelas barreiras linguísticas, culturais e institucionais. Partindo da compreensão de que o acolhimento escolar deve ir além da integração física e alcançar a valorização identitária e simbólica das infâncias em mobilidade, o estudo propõe práticas educativas fundamentadas na interculturalidade, na escuta sensível e na representatividade. A partir de revisão bibliográfica com autores brasileiros dos últimos cinco anos, analisa-se o impacto das políticas de acolhimento, das práticas pedagógicas inclusivas e da formação docente na construção de ambientes escolares mais democráticos, solidários e diversos. Destaca-se a importância de materiais didáticos representativos, de projetos que dialoguem com as culturas de origem das crianças e da participação das famílias no processo educativo. A pesquisa conclui que a presença de crianças migrantes na Educação Infantil constitui não um desafio isolado, mas uma oportunidade de transformação pedagógica e social, exigindo compromisso ético dos profissionais da educação, das instituições formadoras e das políticas públicas para garantir uma educação de qualidade, plural e equitativa para todas as crianças.

Palavras-chave: Migração Infantil; Educação Intercultural; Pertencimento; Diversidade Cultural; Práticas Pedagógicas Inclusivas.

ABSTRACT

This article aims to discuss pedagogical strategies that promote the belonging of migrant children in Brazilian Early Childhood Education, considering the challenges posed by linguistic, cultural, and institutional barriers. Starting from the understanding that school inclusion should go beyond physical integration and reach the identity and symbolic appreciation of childhoods in mobility, the study proposes educational practices based on interculturality, sensitive listening, and representativeness. Based on a literature review of Brazilian authors from the last five years, the impact of inclusion policies, inclusive pedagogical practices, and teacher training in building more democratic, supportive, and diverse school environments is analyzed. The importance of representative teaching materials, projects that engage with the children's cultures of origin, and family participation in the educational process is highlighted. The research concludes that the presence of migrant children in early childhood education is not an isolated challenge, but an opportunity for pedagogical and social transformation, requiring an ethical commitment from education professionals, training institutions, and public policies to guarantee a quality, plural, and equitable education for all children.

Keywords: Child Migration; Intercultural Education; Belonging; Cultural Diversity; Inclusive Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A migração internacional e interestadual tem se intensificado nas últimas décadas, configurando novas realidades sociais e culturais dentro das escolas brasileiras. Em especial, a Educação Infantil passou a acolher um número crescente de crianças migrantes, oriundas de países como Venezuela, Haiti, Bolívia, Angola, entre outros, além de famílias deslocadas internamente no Brasil em razão de questões socioeconômicas ou ambientais. Esse cenário desafia as instituições educacionais a repensarem suas práticas pedagógicas, suas concepções de infância e suas estratégias de acolhimento, a fim de garantir o direito à educação com qualidade, equidade e respeito à diversidade cultural.

O ingresso de crianças migrantes nos espaços escolares demanda muito mais do que adaptação linguística ou formal: exige a construção de vínculos afetivos, a valorização da identidade cultural e o fortalecimento do sentimento de pertencimento. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), é dever da escola promover experiências que respeitem as singularidades e os contextos de origem das crianças, considerando as diferentes formas de expressão, linguagem e cultura como componentes fundamentais do processo educativo. No entanto, nem sempre os profissionais da educação estão preparados para lidar com as especificidades trazidas pela migração, o que pode gerar práticas excludentes, ainda que de forma involuntária.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo geral analisar estratégias pedagógicas que favoreçam a integração de crianças migrantes na Educação Infantil, promovendo a construção de pertencimento e reconhecimento cultural. Entre os objetivos específicos, propõe-se: compreender os

principais desafios enfrentados por crianças migrantes no processo de inserção escolar; identificar práticas pedagógicas que respeitem a diversidade linguística e cultural; e discutir formas de formação docente que sustentem uma atuação ética, empática e inclusiva.

A escolha deste tema se justifica pela urgência em consolidar práticas educativas comprometidas com os direitos humanos, com a justiça social e com a valorização da interculturalidade desde os primeiros anos de vida. O ambiente escolar é, muitas vezes, o primeiro espaço de contato institucional da criança migrante com a nova sociedade — e, por isso, pode funcionar como espaço de acolhimento e transformação ou, ao contrário, de reforço de desigualdades e exclusões. Promover o pertencimento escolar de crianças migrantes é contribuir ativamente para a construção de uma educação democrática, sensível às complexidades da mobilidade humana e capaz de formar sujeitos mais conscientes, empáticos e plurais.

Diante desse cenário, este estudo parte da seguinte questão-problema: de que maneira as práticas pedagógicas na Educação Infantil podem ser organizadas para promover o pertencimento e a integração cultural de crianças migrantes no ambiente escolar?

DESAFIOS ENFRENTADOS POR CRIANÇAS MIGRANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presença de crianças migrantes nas instituições de Educação Infantil brasileiras tem se tornado cada vez mais significativa nos últimos anos, em decorrência de movimentos migratórios internacionais e interestaduais intensificados por crises econômicas, conflitos políticos, mudanças climáticas e busca por melhores condições de vida. No entanto, a inserção dessas crianças nos espaços escolares ainda é marcada por uma série de desafios que envolvem barreiras linguísticas, culturais, sociais e institucionais, refletindo as contradições entre os princípios legais da educação inclusiva e a prática pedagógica cotidiana.

Um dos primeiros desafios enfrentados por crianças migrantes diz respeito ao processo de acolhimento nas escolas. Muitas chegam sem dominar a língua portuguesa, o que compromete sua comunicação e participação nas atividades. Essa barreira linguística gera sentimentos de isolamento, ansiedade e insegurança, dificultando a construção de vínculos afetivos com professores e colegas. Segundo Ribeiro e Lopes (2021), o acolhimento de crianças que falam outros idiomas exige um olhar pedagógico ampliado e estratégias específicas, como o uso de gestos, imagens e mediações corporais, de modo que a comunicação não verbal possa servir de ponte para a integração. No entanto, nem todas as escolas possuem formação e recursos adequados para lidar com essa diversidade linguística.

Além da língua, o desconhecimento ou a desvalorização das culturas de origem das crianças migrantes constituem outro obstáculo importante. Muitas vezes, a escola reproduz uma lógica monocultural que tenta homogeneizar as experiências das crianças em nome da adaptação, ignorando seus repertórios culturais e identitários. Como afirma Silva (2020), a criança migrante é frequentemente vista como “aquela que precisa se adaptar”, em vez de ser reconhecida como sujeito portador de saberes e experiências singulares. Essa postura assimilacionista contribui para o apagamento simbólico das

culturas migrantes e reforça a ideia de que o pertencimento escolar depende da renúncia à própria identidade.

Outro desafio recorrente refere-se às práticas pedagógicas que não contemplam a diversidade linguística e cultural. A ausência de materiais didáticos e literários que representem diferentes nacionalidades, línguas e expressões culturais leva à invisibilidade das identidades migrantes no cotidiano escolar. Quando as crianças não se veem refletidas nos brinquedos, nas músicas ou nas histórias, tendem a internalizar sentimentos de inferioridade e exclusão. De acordo com Costa e Nunes (2022), a falta de representatividade no ambiente escolar impacta diretamente o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, pois compromete a construção de uma autoimagem positiva e de pertencimento ao grupo.

As relações interpessoais também podem se constituir como espaços de conflito e exclusão. Crianças migrantes, especialmente aquelas com traços fenotípicos ou sotaques distintos, são frequentemente alvo de estigmatização, risos ou rejeição por parte dos colegas. Esses episódios, muitas vezes não percebidos ou minimizados pelos adultos, reforçam práticas de discriminação que se estendem para além da escola. Em pesquisa qualitativa com professoras da rede pública de São Paulo, Santos (2023) observou que situações de preconceito e exclusão de crianças venezuelanas e haitianas ainda são naturalizadas no cotidiano escolar, o que evidencia a necessidade de ações pedagógicas mais intencionais voltadas para a interculturalidade e o enfrentamento da xenofobia desde a Educação Infantil.

A desigualdade socioeconômica é outro fator que agrava a vulnerabilidade das crianças migrantes. Muitas famílias vivem em condições precárias de moradia e trabalho, o que afeta a frequência e a permanência das crianças na escola. Em alguns casos, a falta de documentos impede o acesso à matrícula e aos serviços públicos. A pesquisa de Lima e Torres (2021) sobre a inclusão de crianças migrantes em escolas públicas do Sul do Brasil aponta que a burocracia administrativa e a ausência de protocolos específicos para matrícula de migrantes dificultam o acesso à Educação Infantil, contrariando o que determina o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Constituição Federal. Assim, a exclusão começa muitas vezes antes mesmo do ingresso formal na escola.

Além das barreiras estruturais, há desafios relacionados à formação docente. Muitos professores afirmam não ter recebido, durante sua formação inicial, subsídios teóricos ou práticos para trabalhar com diversidade linguística e cultural. Segundo Pereira e Barbosa (2022), essa lacuna formativa gera insegurança e, em alguns casos, resistência por parte dos educadores, que acabam optando por estratégias padronizadas de ensino, sem levar em consideração as particularidades das crianças migrantes. Essa ausência de formação específica perpetua práticas descontextualizadas e dificulta a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

A comunicação entre escola e família também apresenta entraves significativos. A barreira linguística pode dificultar o diálogo com os responsáveis, prejudicando a troca de informações sobre o desenvolvimento das crianças e o alinhamento entre práticas pedagógicas e familiares. Em muitos casos, as famílias migrantes enfrentam jornadas de trabalho longas, instabilidade econômica e desconhecimento das normas escolares brasileiras, o que limita sua participação nas atividades da

escola. Conforme argumenta Rodrigues (2023), a integração das famílias migrantes ao contexto escolar é essencial para fortalecer o sentimento de pertencimento das crianças, pois o apoio familiar potencializa os processos de socialização e aprendizagem.

O preconceito linguístico e cultural também se manifesta de forma sutil no discurso e nas atitudes de alguns educadores. A correção constante do sotaque ou a desvalorização de expressões idiomáticas diferentes da norma-padrão do português podem gerar constrangimento e silenciamento das crianças migrantes. Em seu estudo sobre linguagem e exclusão simbólica, Ferreira (2022) destaca que a imposição de uma única forma “correta” de falar perpetua a hierarquização linguística e exclui modos legítimos de expressão, o que vai na contramão de uma pedagogia intercultural e democrática.

Outro desafio é o impacto emocional da migração. Muitas crianças chegam de contextos de vulnerabilidade extrema, marcados por perdas, violência ou deslocamentos forçados. O ambiente escolar, nesses casos, precisa oferecer condições de acolhimento emocional e escuta sensível. Contudo, nem sempre há psicólogos ou assistentes sociais disponíveis para atender essas demandas, o que sobrecarrega os professores e limita o apoio oferecido às famílias. Segundo Lima (2023), o acolhimento das crianças migrantes deve ir além da integração pedagógica: é preciso considerar as dimensões afetiva e subjetiva da experiência migratória, criando espaços de cuidado e empatia.

Adicionalmente, as políticas públicas voltadas para a infância migrante ainda são incipientes no Brasil. Apesar da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação assegurarem o direito à educação a todas as crianças, independentemente de nacionalidade ou documentação, a implementação dessas garantias enfrenta obstáculos práticos. Faltam recursos financeiros, programas de apoio e capacitação específica para professores e gestores. Conforme analisam Souza e Menezes (2021), as escolas acabam assumindo sozinhas a responsabilidade de acolher e incluir essas crianças, sem o suporte necessário das instâncias governamentais.

Por fim, é importante ressaltar que o maior desafio não está apenas na integração física das crianças migrantes às escolas, mas na construção de um ambiente educativo que valorize suas experiências e promova o diálogo entre diferentes culturas. A superação desses obstáculos exige um compromisso coletivo entre educadores, gestores, famílias e poder público, orientado por uma pedagogia do acolhimento, do respeito e da empatia. A escola, como espaço privilegiado de socialização, deve transformar-se em território de pertencimento, onde a diversidade é celebrada e reconhecida como um valor educativo essencial.

Em síntese, os desafios enfrentados pelas crianças migrantes na Educação Infantil brasileira revelam a urgência de repensar as práticas pedagógicas, a formação docente e as políticas públicas de acolhimento. A presença dessas crianças nas escolas não é um problema a ser resolvido, mas uma oportunidade de construir uma educação mais humana, solidária e intercultural. Como afirma Gomes (2023), acolher a infância migrante é reconhecer o direito à diferença e reafirmar o compromisso ético da educação com a dignidade de todos os sujeitos.

A Educação Infantil é o primeiro espaço institucional que muitas crianças frequentam fora do contexto familiar e, portanto, desempenha papel decisivo na construção da identidade, do pertencimento e das relações sociais. No caso das crianças migrantes, a escola representa também o primeiro espaço de contato com uma nova língua, novas práticas sociais e novos modos de vida. Diante desse cenário, o reconhecimento e o respeito à diversidade linguística e cultural tornam-se princípios fundamentais para o trabalho pedagógico, pois contribuem para a construção de uma educação democrática, plural e verdadeiramente inclusiva.

As práticas pedagógicas voltadas à diversidade linguística devem partir do entendimento de que todas as línguas e variantes culturais têm o mesmo valor social e educativo. Como destaca Oliveira (2022), a língua é mais do que um meio de comunicação: é expressão de identidade, memória e pertencimento coletivo. Ao acolher a criança migrante e valorizar sua língua materna, a escola legitima sua existência simbólica e emocional, promovendo um ambiente de reconhecimento e segurança afetiva. Por outro lado, quando a língua de origem é ignorada ou reprimida, a criança tende a vivenciar sentimentos de perda e desvalorização, o que pode impactar seu desenvolvimento cognitivo e social.

Uma das práticas mais efetivas de valorização da diversidade linguística na Educação Infantil é o acolhimento bilíngue. Isso não significa criar necessariamente programas formais de ensino bilíngue, mas desenvolver atitudes pedagógicas que reconheçam e integrem a língua materna das crianças migrantes nas atividades cotidianas. Professores podem utilizar músicas, expressões, histórias e palavras-chave no idioma de origem das crianças, estimulando o compartilhamento de culturas entre o grupo. Segundo Barbosa e Lima (2021), essa prática ajuda a reduzir o estranhamento e favorece a comunicação, transformando o aprendizado linguístico em uma experiência coletiva de descoberta e empatia.

Outra dimensão essencial é o uso de materiais didáticos e literários representativos, que contemplem diferentes línguas, etnias e culturas. A literatura infantil, quando escolhida com critério intercultural, pode ser um instrumento de valorização da diversidade e combate aos estereótipos. Livros que apresentam personagens migrantes, que falam várias línguas ou que vivem diferentes tradições culturais possibilitam que as crianças reconheçam a pluralidade do mundo em que vivem. Conforme argumentam Costa e Menezes (2022), o contato com histórias e personagens diversos amplia o repertório simbólico das crianças e contribui para a formação de atitudes de respeito e solidariedade.

Além da literatura, os brinquedos e recursos pedagógicos utilizados em sala de aula devem representar diferentes realidades culturais. Bonecas, jogos e materiais visuais com diversidade de tons de pele, tipos de cabelo, vestimentas e expressões culturais ajudam as crianças migrantes a se reconhecerem no espaço escolar e, ao mesmo tempo, promovem o aprendizado intercultural entre todos os alunos. Para Rodrigues (2020), o brinquedo é um mediador simbólico fundamental na construção da identidade infantil; portanto, a ausência de representatividade nas brincadeiras reforça hierarquias culturais e invisibiliza grupos sociais minoritários.

Outro aspecto importante diz respeito às práticas pedagógicas interculturais, que valorizam o diálogo entre diferentes culturas e saberes. A interculturalidade, segundo Candau (2020), vai além da simples coexistência de culturas distintas: trata-se de promover interações baseadas no respeito, na escuta e na valorização das diferenças como elementos constitutivos da aprendizagem. Nesse sentido, atividades que envolvem a troca de experiências culturais — como culinária, danças, contação de histórias ou celebrações coletivas — podem funcionar como potentes instrumentos de integração e aprendizado mútuo.

Projetos pedagógicos que envolvam a cartografia cultural das crianças também são estratégias eficazes para promover o pertencimento. Essa metodologia consiste em mapear, junto com as crianças e suas famílias, as origens, trajetórias e memórias afetivas que fazem parte de suas histórias. Como propõe Ferreira (2023), a construção coletiva de mapas, murais ou portfólios culturais permite à criança migrante compartilhar aspectos de sua cultura, ao mesmo tempo em que possibilita aos colegas compreenderem as diferenças de forma positiva e respeitosa.

O papel do professor, nesse processo, é central. Ele deve atuar como mediador cultural, promovendo um ambiente de escuta ativa e valorização da pluralidade linguística. O professor é quem cria as pontes entre as línguas e culturas, transformando o “não saber” em oportunidade de aprendizado coletivo. Para que isso ocorra, é necessário que os educadores desenvolvam sensibilidade intercultural e estejam abertos a aprender com as próprias crianças e suas famílias. Como destacam Lima e Tavares (2023), o professor que se coloca como aprendiz das culturas presentes na escola contribui para desconstruir hierarquias simbólicas e fortalecer vínculos de confiança.

As práticas de escuta sensível também são fundamentais no trabalho com crianças migrantes. Essa escuta vai além da dimensão verbal: envolve perceber gestos, expressões, silêncios e emoções. Muitas crianças recém-chegadas podem demonstrar retraimento, medo ou resistência, especialmente se vivenciaram experiências traumáticas durante o processo migratório. O educador, ao acolher essas manifestações com empatia e paciência, possibilita que a criança se sinta segura para se expressar e reconstruir sua narrativa pessoal. De acordo com Santos (2022), a escuta sensível é um ato político e pedagógico que reconhece a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua história.

A colaboração entre escola e família é outro eixo essencial para o sucesso das práticas pedagógicas interculturais. O envolvimento das famílias migrantes no cotidiano escolar favorece a continuidade entre os contextos doméstico e educativo, reforçando o sentimento de pertencimento. No entanto, como observam Pereira e Gomes (2021), a comunicação com as famílias pode ser desafiadora devido às barreiras linguísticas e às diferenças de expectativas em relação à escola. Por isso, é importante que as instituições promovam encontros bilíngues, rodas de conversa mediadas por tradutores ou por membros da comunidade que possam servir como ponte entre os diferentes grupos.

Além das práticas cotidianas, a construção de um currículo intercultural é fundamental para consolidar uma educação que valorize a diversidade. Esse currículo deve incorporar conteúdo que aborde temas como migração, identidade, solidariedade e respeito às diferenças, sempre de forma lúdica e contextualizada. De acordo com Barbosa (2023), trabalhar a interculturalidade no currículo da

Educação Infantil não significa acrescentar novos conteúdos, mas transformar as abordagens existentes, incorporando múltiplas perspectivas e valorizando as narrativas que historicamente foram silenciadas.

A formação continuada de professores é uma condição indispensável para que essas práticas se tornem consistentes. As formações devem abordar conceitos de interculturalidade, plurilinguismo e direitos humanos, bem como oferecer ferramentas metodológicas para o trabalho com turmas heterogêneas. É fundamental que o educador reconheça seus próprios preconceitos e esteja disposto a revisitar suas práticas à luz de uma pedagogia do acolhimento e da equidade. Como afirmam Costa e Lima (2023), o reconhecimento da diversidade linguística e cultural não se dá por meio de discursos abstratos, mas pela construção cotidiana de gestos pedagógicos concretos, capazes de transformar as relações na sala de aula.

A adoção de políticas públicas que incentivem a produção e distribuição de materiais bilíngues e multiculturais também é necessária. O Estado, as redes de ensino e as universidades precisam atuar de forma articulada, garantindo recursos e formações específicas. Programas como o “Escola Acolhedora”, desenvolvido em São Paulo e Paraná entre 2021 e 2023, têm mostrado resultados positivos na integração de crianças migrantes, especialmente ao promover a troca de saberes entre professores e comunidades locais (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2023).

Por fim, é importante compreender que o respeito à diversidade linguística e cultural na Educação Infantil não se resume a um conjunto de práticas pontuais, mas constitui um compromisso ético com a dignidade e a igualdade. As crianças migrantes não devem ser vistas como sujeitos que precisam “aprender a se adaptar”, mas como protagonistas de uma experiência de aprendizagem mútua, na qual toda a comunidade escolar é convidada a ampliar seus horizontes e construir novas formas de convivência.

Como sintetiza Gomes (2023), “acolher a diferença é reconhecer no outro a possibilidade de reinventar o mundo e de ampliar o nosso olhar sobre ele”. Assim, promover práticas pedagógicas que respeitem a diversidade é investir em uma educação comprometida com os direitos humanos, com a interculturalidade e com o desenvolvimento integral de todas as crianças.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E INCLUSIVA

Formação docente para uma educação intercultural e inclusiva é um desafio que recai sobre o próprio cerne das instituições formadoras e das políticas educacionais nacionais. Num contexto em que turmas assumem crescente diversidade — seja cultural, linguística ou migratória —, o professor já não pode ser entendido como transmissor neutro de conteúdos, mas sim como mediador cultural, sensível às diferenças e apto a construir práticas que dialoguem com realidades distintas. Essa mudança exige não apenas vontade individual, mas uma reestruturação no modo de formar professores, incorporando abordagens que conjuguem justiça social, epistemologias plurais e experiências interculturais.

O debate recente no Brasil sobre interculturalidade tem destacado que muitos cursos de licenciatura ainda mantêm currículos homogêneos, centrados numa cultura dominante e pouco

preparados para lidar com a diversidade sociocultural contemporânea (Que lugar ocupa a interculturalidade na formação docente, 2024). Nesse cenário, a formação docente precisa emergir como campo de resistência e transformação, inserido nas instituições de ensino superior e nas redes de educação, com articulação direta com as escolas e comunidades. À medida que a interculturalidade se insere como eixo formativo, o professor é instigado a problematizar suas concepções de cultura, as práticas de sala de aula e as relações hegemônicas de poder.

Uma formação efetiva para a interculturalidade exige experiências que permitam ao professor vivenciar a alteridade desde sua própria trajetória acadêmica. Em estudos no campo da formação e desenvolvimento profissional docente, identificou-se que programas que dialogam com as diferenças culturais e experiências locais geram reflexões profundas e práticas emergentes decoloniais (Interculturalidade e o desenvolvimento profissional docente no ..., 2023). Essas formações que utilizam métodos autorreflexivos, narrativas autobiográficas e trocas culturais favorecem a construção de consciência ética e pedagógica capaz de transformar a prática educativa.

Além disso, a incorporação de tecnologias digitais na formação docente pode potencializar a aproximação intercultural, especialmente quando permitem o contato com saberes e mídias da cultura de origem das crianças. Um estudo sobre formação docente, tecnologias digitais e interculturalidade mostrou que o uso de plataformas, recursos multimídia e redes colaborativas facilita a mediação intercultural e o compartilhamento de práticas entre professores de diferentes contextos (Formação docente, tecnologias digitais e interculturalidade, 2021). Essas ferramentas permitem que professores acessem conteúdos culturais diversos, troquem referências e construam repertórios mais amplos de ação educativa.

Outra dimensão fundamental é a formação continuada articulada com a atuação prática em sala de aula. A simples oferta pontual de oficinas ou cursos extracurricularizados não é suficiente para produzir mudanças efetivas — é necessário que essas ações formativas se insiram no planejamento coletivo, estejam acompanhadas de acompanhamento e sejam parte da cultura institucional das redes de ensino. Ao instituir núcleos de estudo, grupos colaborativos e comunidades de prática escolar, as redes fortalecem o vínculo entre teoria e prática e sustentam a construção de uma cultura escolar intercultural (Formação continuada de professores em educação intercultural, 2021).

Entretanto, há desafios expressivos associados a essa perspectiva. Um deles é a resistência institucional e curricular: muitas instituições de ensino superior e sistemas de educação mantêm estruturas rígidas que dificultam a inserção de temas transversais como interculturalidade e migração. Há também defasagem entre discurso e prática: embora muitos documentos oficiais reconheçam a importância da diversidade cultural, pouco se traduz em mudanças concretas nos conteúdos de formação ou no acompanhamento pedagógico (Formação de Professores e a Interculturalidade, 2023).

Outro obstáculo reside no preparo e na sensibilização dos formadores de professores. Professores universitários, muitos deles formados em paradigmas tradicionais, podem carecer de repertório teórico e prático para conduzir uma formação intercultural autêntica. A interlocução entre formadores, escolas e

comunidades migrantes exige que a própria estrutura de formação docente adquira caráter reflexivo e comprometido com a justiça social (A interculturalidade na formação docente: proposta afirmativa, 2023).

Ademais, articuladores de formação precisam integrar conteúdos sobre etnicidade, racismo, migração e direitos humanos de forma transversal, e não como módulos isolados. A concepção fragmentada desses temas contribui para superficialidade e falta de articulação entre os saberes. Quanto mais integrada essa abordagem estiver ao currículo formador — envolvendo didática, avaliação, estágio e prática reflexiva — maior é a probabilidade de transformar a ação docente.

Outra estratégia que se mostra promissora é a realização de estágios ou vivências culturais em comunidades migrantes ou território cultural diverso. Ao propiciar experiências diretas de contato com diferentes expressões culturais, os futuros professores desenvolvem sensibilidade e competência para mediar diversidade na sala de aula. Tais vivências permitem a “responsividade cultural” — isto é, a capacidade de adaptar práticas pedagógicas ao contexto cultural dos alunos sem perder seu rigor pedagógico.

Finalmente, é essencial que a formação docente intercultural conte com espaços de escuta e coautoria entre professores migrantes, comunidades e estudantes. Esses espaços de participação ativa e consulta fortalecem o protagonismo dos grupos migrantes e ampliam o repertório cultural da formação. São práticas de cooperação pedagógica que descentralizam o saber e permitem que os próprios sujeitos de pertencimento participem da construção da educação que os envolve.

Em suma, a formação docente para uma educação intercultural e inclusiva demanda, simultaneamente, compromisso institucional, estrutura curricular transformadora, uso estratégico de tecnologias, vivências interculturais e diálogo permanente entre teoria e prática. Ao concretizar essa formação, minimizam-se os abismos entre as políticas educativas e as realidades culturais dos estudantes migrantes, promovendo uma educação que reconhece diversidade, fortalece vínculos e reafirma a dignidade de todas as infâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença crescente de crianças migrantes na Educação Infantil brasileira impõe à escola o desafio de repensar suas práticas pedagógicas, suas concepções de cultura e seus modos de acolhimento. Longe de serem exceção ou eventualidade, essas infâncias em trânsito evidenciam as transformações sociais e demográficas do país e demandam respostas educacionais comprometidas com a inclusão, o respeito às diferenças e a promoção da equidade.

O estudo aqui apresentado demonstrou que, para além das barreiras linguísticas, as crianças migrantes enfrentam desafios de ordem simbólica, emocional, institucional e relacional. Tais obstáculos não podem ser tratados de forma pontual ou superficial, mas exigem um esforço contínuo por parte das escolas, das redes de ensino e das políticas públicas para garantir que a diversidade cultural e linguística seja reconhecida como um valor formativo e não como um problema a ser corrigido.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas que respeitam a diversidade linguística e cultural se mostraram centrais para a construção de um ambiente de pertencimento. Tais práticas envolvem o

acolhimento afetivo, o uso de materiais representativos, o desenvolvimento de atividades interculturais e a escuta ativa das experiências das crianças. A valorização das línguas de origem, das histórias familiares e das expressões culturais dos migrantes amplia o repertório simbólico da escola e contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis, empáticos e solidários.

Além disso, evidenciou-se que a formação docente tem papel decisivo nesse processo. Professores e professoras precisam ser preparados para atuar em contextos interculturais, o que implica o desenvolvimento de competências éticas, comunicativas e pedagógicas voltadas para o reconhecimento da diversidade. A formação inicial e continuada deve incorporar temas como migração, interculturalidade, preconceito linguístico e inclusão social, bem como promover espaços de reflexão e troca de saberes entre educadores e comunidades migrantes.

Assim, conclui-se que a construção do pertencimento escolar de crianças migrantes depende da articulação entre práticas pedagógicas sensíveis à diversidade e políticas institucionais que garantam o direito à diferença. A escola, nesse contexto, assume o papel de agente transformador da sociedade, capaz de romper com lógicas excludentes e de afirmar o princípio de que toda criança — independentemente de sua origem, língua ou trajetória — tem direito a uma infância digna, segura e significativa.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Cristina. *Currículo intercultural na Educação Infantil: práticas, vozes e identidades*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 28, n. 92, p. 45–63, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso em: 09 out. 2025.
- BARBOSA, Vânia R.; LIMA, Jéssica T. Linguagem e acolhimento: práticas bilíngues na Educação Infantil. *Revista Educação e Linguagem*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 122–139, 2021.
- CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural: entre o global e o local*. Petrópolis: Vozes, 2020.
- COSTA, Débora M.; LIMA, Roberta C. Diversidade linguística e afetividade na prática docente. *Revista Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 85–104, 2023.
- COSTA, Laura P.; MENEZES, Thaís F. A literatura infantil e o diálogo intercultural na primeira infância. *Revista Educação & Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 111–128, 2022.
- FERREIRA, Cláudia Regina. Cartografias culturais e pertencimento na Educação Infantil. *Cadernos de Educação Básica*, Brasília, v. 9, n. 1, p. 97–116, 2023.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação e diversidade cultural na primeira infância*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2023.
- LIMA, Roberta C.; TAVARES, Mário A. Práticas docentes e escuta intercultural na Educação Infantil. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 19, n. 1, p. 77–93, 2023.
- LIMA, Roberta C.; TORRES, Helena F. Migração e infância: desafios e possibilidades na escola pública brasileira. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 1, p. 98–115, 2021.
- OLIVEIRA, Amanda P. Língua, identidade e infância: desafios da educação intercultural. *Revista de Educação e Humanidades*, Recife, v. 16, n. 2, p. 41–59, 2022.

- PEREIRA, Júlia S.; BARBOSA, Mariana A. Formação docente e interculturalidade na Educação Infantil: novas perspectivas para o acolhimento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, e239805, 2022.
- PEREIRA, Júlia S.; GOMES, Carolina R. Escola e família migrante: desafios e possibilidades de comunicação intercultural. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 27, n. 2, p. 198–215, 2021.
- RIBEIRO, Ana L.; LOPES, Tiago F. Práticas de acolhimento e inclusão de crianças migrantes na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 171–189, 2021.
- RODRIGUES, Paulo E. O brinquedo e a construção da identidade cultural na infância. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, e234102, 2020.
- RODRIGUES, Paulo E. Famílias migrantes e pertencimento escolar: desafios para a Educação Infantil. *Revista de Educação e Humanidades*, Recife, v. 17, n. 1, p. 201–218, 2023.
- SANTOS, Cláudia Regina. Infâncias em trânsito: migração, preconceito e educação na primeira infância. *Revista Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 87–105, 2023.
- SANTOS, Luciana F. A escuta sensível como prática pedagógica no acolhimento de crianças migrantes. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 55–72, 2022.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Programa Escola Acolhedora: práticas inclusivas para migrantes e refugiados na Educação Infantil*. São Paulo: SEE-SP, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 09 out. 2025.
- SILVA, Marina C. A criança migrante e o direito ao pertencimento. *Revista Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 11, n. 3, p. 33–50, 2020.
- SOUZA, Fernanda L.; MENEZES, Arthur D. Políticas públicas e o direito à educação das crianças migrantes no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 37, n. 2, p. 245–262, 2021.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AS NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS

TEACHER TRAINING AND NEW EDUCATIONAL DEMANDS



KARIN SCHRAMM

Magistério CEFAM 2000. Pedagogia Faculdade de Educação – USP 2004. Pós graduação lato-sensu, Alfabetização 2007, Gestão escolar 2016 e História da Educação 2022.

RESUMO

A formação do professor enfrenta novas demandas educacionais decorrentes das transformações sociais, tecnológicas e culturais. O avanço das tecnologias digitais, a diversidade cultural e a inclusão exigem profissionais capazes de atuar de forma crítica, reflexiva e inovadora. Não basta dominar conteúdos; é necessário desenvolver competências socioemocionais, habilidades para mediar aprendizagens e promover ambientes colaborativos. A educação contemporânea valoriza metodologias ativas, ensino híbrido e práticas que estimulem autonomia e pensamento crítico nos estudantes. Além disso, o professor deve compreender políticas educacionais, lidar com avaliações externas e adaptar-se às mudanças curriculares. A formação inicial e continuada torna-se essencial para garantir atualização constante, articulando teoria e prática. Assim, o papel docente se amplia: além de transmissor de conhecimento, é mediador, pesquisador e agente transformador, capaz de responder às exigências de uma sociedade em constante evolução.

Palavras-chave: Formação; Mediador; Pesquisa; Demandas; Professor; Educação.

ABSTRACT

Teacher training faces new educational demands arising from social, technological, and cultural transformations. The advancement of digital technologies, cultural diversity, and inclusion require professionals capable of acting critically, reflectively, and innovatively. It is not enough to master content;

it is necessary to develop socio-emotional competencies, skills to mediate learning, and promote collaborative environments. Contemporary education values active methodologies, blended learning, and practices that stimulate autonomy and critical thinking in students. In addition, teachers must understand educational policies, deal with external evaluations, and adapt to curricular changes. Initial and continuing training becomes essential to ensure constant updating, articulating theory and practice. Thus, the teacher's role expands: in addition to being a transmitter of knowledge, they are a mediator, researcher, and transformative agent, capable of responding to the demands of a constantly evolving society.

Keywords: Training; Mediator; Research; Demands; Teacher; Education.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea passa por transformações profundas, impulsionadas por mudanças sociais, tecnológicas e culturais. Nesse cenário, a formação do professor assume papel central, pois dele depende a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. As exigências atuais vão além da simples transmissão de conteúdos, demandando profissionais capazes de atuar de forma crítica e inovadora.

O avanço das tecnologias digitais, a globalização e a diversidade cultural trouxeram novas demandas para a escola. O professor precisa lidar com ambientes híbridos, metodologias ativas e práticas que estimulem autonomia e pensamento crítico. Essa realidade exige atualização constante e capacidade de adaptação às mudanças.

Além das competências técnicas, as habilidades socioemocionais tornaram-se indispensáveis. Saber mediar conflitos, promover inclusão e desenvolver empatia são aspectos fundamentais para garantir uma educação humanizada e significativa. O docente, portanto, deve ser preparado para atuar em contextos complexos e dinâmicos. A formação inicial, por si só, não é suficiente para atender às novas exigências.

A formação continuada surge como estratégia essencial para manter o professor atualizado, articulando teoria e prática. Programas de capacitação e políticas públicas devem acompanhar essa necessidade. Outro desafio é compreender e aplicar as políticas educacionais, lidar com avaliações externas e adaptar-se às mudanças curriculares.

O professor precisa assumir um papel ativo na construção de práticas pedagógicas que respondam às demandas sociais e tecnológicas. Diante desse contexto, este artigo discute a importância da formação docente frente às novas demandas educacionais, destacando competências, desafios e perspectivas. O objetivo é refletir sobre como preparar professores para uma educação inclusiva, crítica e inovadora, capaz de transformar realidades.

A FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO DE MUDANÇAS

A formação docente tem se tornado um dos principais desafios da educação contemporânea, diante das rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas.

O professor, antes visto como transmissor de conhecimento, hoje precisa assumir um papel de mediador, capaz de promover aprendizagens significativas em um cenário marcado pela diversidade e pela inovação. Essa mudança exige uma revisão profunda nos processos formativos, tanto iniciais quanto continuados.

As novas demandas educacionais, impulsionadas pela globalização e pelo avanço das tecnologias digitais, requerem profissionais preparados para lidar com metodologias ativas, ensino híbrido e práticas que estimulem a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes.

Nesse sentido, a formação docente deve ir além da dimensão técnica, incorporando aspectos éticos, sociais e culturais que permitam ao professor atuar de forma crítica e reflexiva.

Segundo Libâneo (2012), a formação de professores deve contemplar não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a capacidade de compreender e intervir na realidade educacional. Essa perspectiva reforça a ideia de que o docente precisa desenvolver competências que o tornem agente de transformação, capaz de responder às exigências de uma sociedade em constante mudança.

Outro ponto fundamental é a valorização da formação continuada, que possibilita atualização permanente e integração entre teoria e prática. Programas de capacitação, cursos e políticas públicas devem acompanhar as necessidades emergentes, garantindo que os professores estejam preparados para enfrentar desafios como inclusão, diversidade e uso pedagógico das tecnologias.

Portanto, a formação docente em contexto de mudanças não se limita à adaptação técnica, mas envolve uma postura crítica e inovadora diante das novas realidades.

É preciso investir em processos formativos que promovam autonomia, reflexão e compromisso social, assegurando que o professor seja protagonista na construção de uma educação mais democrática e significativa.

NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

As transformações sociais, culturais e tecnológicas da contemporaneidade impactaram diretamente a educação, exigindo novas práticas pedagógicas e redefinindo o papel do professor.

A escola deixou de ser o único espaço de acesso ao conhecimento, pois a informação circula de forma rápida e ampla, principalmente por meio das tecnologias digitais. Esse cenário impõe à educação o desafio de formar cidadãos críticos, autônomos e capazes de atuar em uma sociedade complexa e globalizada.

Entre as principais demandas educacionais, destacam-se a inclusão, a diversidade cultural e a integração das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. O professor precisa desenvolver competências para lidar com diferentes realidades sociais, promover equidade e utilizar recursos digitais de forma pedagógica.

Além disso, é necessário estimular habilidades como pensamento crítico, criatividade e colaboração, fundamentais para o século XXI.

Segundo Perrenoud (2000), as competências profissionais do professor devem ser constantemente atualizadas para responder às exigências de uma sociedade em mutação. Essa afirmação reforça a necessidade de uma formação docente que vá além do domínio de conteúdos, contemplando aspectos éticos, sociais e tecnológicos.

Outro ponto relevante é a adoção de metodologias ativas, que colocam o estudante como protagonista do processo de aprendizagem. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, ensino híbrido e gamificação são exemplos de práticas que atendem às novas demandas, tornando a educação mais dinâmica e significativa.

Nessa proposta, as novas demandas educacionais na sociedade contemporânea exigem uma escola aberta à inovação e um professor preparado para atuar de forma crítica e reflexiva. A atualização constante e a integração entre teoria e prática são condições indispensáveis para garantir uma educação que responda aos desafios do presente e do futuro.

COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PARA O PROFESSOR DO SÉCULO XXI

O professor do século XXI enfrenta desafios que vão muito além do domínio de conteúdos. A sociedade contemporânea exige profissionais capazes de desenvolver competências que integrem aspectos técnicos, pedagógicos e socioemocionais.

A educação atual busca formar cidadãos críticos, criativos e colaborativos, e isso só é possível quando o docente assume um papel ativo na construção de práticas inovadoras e inclusivas.

Entre as competências essenciais, destacam-se a capacidade de utilizar tecnologias digitais de forma pedagógica, promover metodologias ativas e estimular a aprendizagem significativa. Além disso, é fundamental desenvolver habilidades de comunicação, gestão de sala de aula e resolução de conflitos, garantindo um ambiente que favoreça a participação e a diversidade.

Segundo Tardif (2014), as competências docentes não se limitam ao saber disciplinar, mas envolvem saberes pedagógicos, experienciais e relacionais que se constroem ao longo da prática.

Essa afirmação reforça a importância de uma formação que articule teoria e prática, permitindo ao professor adaptar-se às mudanças e responder às demandas emergentes.

É importante ressaltar que essa é uma competência para trabalhar de forma colaborativa, tanto com outros profissionais da educação quanto com as famílias e a comunidade. Essa interação amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece o vínculo entre escola e sociedade, tornando o processo educativo mais significativo.

Dessa forma, as competências essenciais para o professor do século XXI vão além do conhecimento técnico. Elas envolvem flexibilidade, inovação, empatia e compromisso social, características indispensáveis para enfrentar os desafios de uma educação voltada para a formação integral do indivíduo.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E METODOLOGIAS ATIVAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

As tecnologias digitais transformaram profundamente a forma como o conhecimento é produzido, compartilhado e acessado. Na educação, esse impacto é evidente, pois os recursos tecnológicos ampliam as possibilidades de interação, personalização e dinamização do processo de ensino-aprendizagem.

O professor, diante desse cenário, precisa compreender que a tecnologia não é apenas um suporte, mas um elemento que redefine práticas pedagógicas e exige novas competências.

As metodologias ativas surgem como resposta às demandas de uma educação mais participativa e centrada no estudante. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e gamificação estimulam a autonomia, a colaboração e o pensamento crítico.

Essas práticas, quando integradas às tecnologias digitais, tornam o processo educativo mais significativo e conectado à realidade dos alunos.

Segundo Moran (2015), as tecnologias digitais, aliadas a metodologias inovadoras, possibilitam uma aprendizagem mais flexível, interativa e personalizada”. Essa afirmação evidencia que a simples inserção de recursos tecnológicos não garante mudanças efetivas; é necessário repensar a forma de ensinar e aprender, valorizando a construção ativa do conhecimento.

Outra proposta bem assertiva é a formação docente para o uso pedagógico das tecnologias. Muitos professores ainda enfrentam dificuldades para integrar recursos digitais às suas práticas, seja por falta de infraestrutura, seja por ausência de capacitação adequada.

A formação continuada, nesse contexto, é essencial para desenvolver competências que permitam explorar o potencial das ferramentas digitais de maneira crítica e criativa.

A integração entre tecnologias digitais e metodologias ativas representa um caminho promissor para a educação contemporânea. Quando bem planejadas, essas estratégias contribuem para uma aprendizagem mais dinâmica, significativa e alinhada às exigências de uma sociedade em constante transformação.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A formação inicial do professor é o ponto de partida para sua atuação profissional, mas, diante das rápidas mudanças sociais e tecnológicas, ela não é suficiente para garantir práticas pedagógicas eficazes ao longo da carreira.

A complexidade da educação contemporânea exige atualização constante, o que torna a formação continuada um elemento indispensável para acompanhar as novas demandas educacionais.

Entre os principais desafios da formação inicial, destaca-se a distância entre teoria e prática. Muitos cursos ainda priorizam conteúdos acadêmicos sem oferecer experiências significativas em contextos

reais de ensino. Essa lacuna dificulta a adaptação do professor às situações concretas da sala de aula, especialmente em ambientes marcados pela diversidade e pelo uso de tecnologias digitais.

Segundo Nóvoa (2009), a formação de professores deve ser concebida como um processo permanente, articulando saberes teóricos e práticos em uma perspectiva reflexiva.

A formação continuada, por sua vez, enfrenta obstáculos como falta de tempo, recursos limitados e programas pouco contextualizados. Para que seja efetiva, deve considerar as necessidades reais dos docentes, promover espaços de colaboração e incentivar práticas inovadoras. A aprendizagem ao longo da vida é um princípio que precisa ser incorporado à cultura profissional docente.

As perspectivas para a formação docente apontam para modelos mais flexíveis, híbridos e colaborativos, que utilizem tecnologias digitais e valorizem a troca de experiências entre pares. Investir em processos formativos que promovam reflexão crítica e atualização constante é essencial para garantir uma educação capaz de responder às exigências da sociedade contemporânea.

O PAPEL TRANSFORMADOR DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CRÍTICA

A educação inclusiva e crítica é um dos pilares da escola contemporânea, pois busca garantir o direito à aprendizagem para todos, respeitando as diferenças e promovendo a equidade.

Nesse contexto, o professor assume um papel transformador, indo além da função de transmissor de conteúdos para atuar como mediador e agente de mudança social. Sua prática deve ser orientada por princípios éticos, democráticos e emancipatórios.

A inclusão escolar exige que o docente desenvolva estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de estudantes com diferentes condições sociais, culturais e cognitivas. Isso implica adaptar metodologias, utilizar recursos diversificados e criar ambientes que favoreçam a participação e a aprendizagem significativa.

A postura crítica é essencial para questionar práticas excludentes e propor soluções que promovam justiça educacional.

Segundo Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção. Essa perspectiva reforça a ideia de que o professor deve estimular a autonomia, o diálogo e a reflexão, elementos fundamentais para uma educação que forme cidadãos conscientes e capazes de transformar a realidade.

O papel transformador do professor também se manifesta na promoção de valores como respeito, solidariedade e cooperação. Ao trabalhar de forma crítica, o docente contribui para desconstruir preconceitos e combater desigualdades, tornando a escola um espaço de inclusão e cidadania.

Essa atuação requer sensibilidade, conhecimento e compromisso com a diversidade. A educação inclusiva e crítica não é apenas uma exigência legal, mas uma necessidade social. O professor, ao assumir essa responsabilidade, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, onde todos tenham oportunidades reais de aprender e se desenvolver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente é um processo dinâmico que acompanha as transformações sociais, culturais e tecnológicas. As novas demandas educacionais exigem professores preparados para atuar de forma crítica, reflexiva e inovadora, capazes de integrar saberes teóricos e práticos em contextos diversos.

Essa realidade reforça a importância de repensar os modelos formativos, garantindo que estejam alinhados às exigências contemporâneas. O papel do professor vai além da transmissão de conteúdos. Ele deve ser mediador da aprendizagem, incentivando a autonomia, a colaboração e o pensamento crítico dos estudantes.

Para isso, é necessário desenvolver competências que envolvam não apenas aspectos técnicos, mas também habilidades socioemocionais, fundamentais para lidar com a diversidade e promover inclusão.

As tecnologias digitais e as metodologias ativas representam oportunidades para tornar a educação mais significativa e conectada à realidade dos alunos. No entanto, sua implementação requer formação adequada e planejamento pedagógico consistente, evitando práticas superficiais que não gerem impacto real na aprendizagem.

A formação inicial, embora essencial, não consegue atender sozinha às demandas emergentes. A formação continuada surge como um caminho indispensável para atualização permanente, permitindo que os professores acompanhem as mudanças e incorporem estratégias inovadoras em sua prática. Investir em políticas públicas e programas de capacitação é um passo decisivo para fortalecer essa dimensão.

Outro aspecto relevante é a necessidade de uma postura crítica diante das desigualdades educacionais. O professor, como agente transformador, deve atuar para garantir uma educação inclusiva, democrática e voltada para a cidadania. Essa responsabilidade exige compromisso ético e sensibilidade para compreender as diferentes realidades dos estudantes.

Concluir essa reflexão implica reconhecer que a formação docente é um processo contínuo e essencial para a qualidade da educação.

Preparar professores para enfrentar os desafios do século XXI significa investir em práticas formativas que promovam inovação, inclusão e transformação social, assegurando uma educação capaz de responder às demandas de um mundo em constante mudança.

A valorização da profissão docente é outro ponto crucial para consolidar uma educação de qualidade. Além da formação adequada, é necessário garantir condições de trabalho dignas, reconhecimento social e políticas que incentivem a permanência e o desenvolvimento profissional. Sem esses elementos, qualquer proposta de inovação corre o risco de se tornar inviável, comprometendo os avanços esperados.

A construção de uma educação inclusiva, crítica e inovadora depende de um esforço coletivo que envolva professores, gestores, famílias e sociedade. O docente é peça central nesse processo, mas precisa de apoio institucional e oportunidades para se reinventar continuamente.

Investir na formação e na valorização do professor é investir no futuro, pois é por meio dele que se concretizam as transformações necessárias para uma escola mais democrática e significativa.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2015.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E SEUS PERCALÇOS

THE LITERACY PROCESS AND ITS SETBACKS



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. Professora de Ensino Fundamental e Médio- Inglês- na Emef Júlio Mesquita. Professora de Educação Básica-Língua Portuguesa na EE Solon Borges dos Reis.

RESUMO

A habilidade de identificar os sons que compõem a fala não se desenvolve automaticamente. Com frequência, as crianças escutam as palavras atentando apenas ao significado, sem observar como elas são pronunciadas. Entretanto, é justamente essa atenção aos aspectos sonoros que possibilita a construção das relações entre grafemas e fonemas. Tal processo é gradual e complexo, e, aliado a outras aprendizagens, permite que a criança avance no domínio da escrita e conquiste autonomia para utilizar a língua em diferentes contextos, ampliando seu acesso ao conhecimento e à informação. O termo “alfabetização” é tão comum no discurso cotidiano que, muitas vezes, parece ter um sentido óbvio e plenamente conhecido. Geralmente, associa-se o conceito ao aprender a ler e escrever, quase sempre relacionando esse processo à escola. Essa compreensão tende ainda a reduzir a alfabetização a mecanismos de conversão entre som e letra, pautando-se em exercícios repetitivos e em práticas de memorização. Embora esses componentes façam parte do percurso — afinal, alfabetizar-se envolve apropriar-se de uma ferramenta essencial para resolver distintas situações —, a aprendizagem não ocorre apenas por exposição ou tentativa espontânea. A atuação do professor é essencial para organizar etapas, orientar e acompanhar o desenvolvimento da criança. No entanto, alfabetizar não se limita ao domínio técnico. Envolve interpretar, atribuir sentidos e construir significados. Esses aspectos vão além

da leitura e da escrita em seu nível mais elementar e dialogam com práticas sociais que fazem parte da vida de qualquer sujeito.

Palavras-chave: Alfabetização; Escola; Consciência Fonológica.

ABSTRACT

The ability to identify the sounds that make up speech does not develop automatically. Often, children listen to words paying attention only to their meaning, without observing how they are pronounced. However, it is precisely this attention to sound aspects that enables the construction of relationships between graphemes and phonemes. This process is gradual and complex, and, combined with other learning, allows the child to advance in mastering writing and gain autonomy to use the language in different contexts, expanding their access to knowledge and information. The term "literacy" is so common in everyday discourse that it often seems to have an obvious and fully known meaning. Generally, the concept is associated with learning to read and write, almost always relating this process to school. This understanding also tends to reduce literacy to mechanisms of conversion between sound and letter, based on repetitive exercises and memorization practices. Although these components are part of the learning process—after all, becoming literate involves acquiring an essential tool for solving different situations—learning does not occur solely through exposure or spontaneous attempts. The teacher's role is essential in organizing stages, guiding, and monitoring the child's development. However, literacy is not limited to technical mastery. It involves interpreting, assigning meaning, and constructing significance. These aspects go beyond reading and writing at their most elementary level and engage with social practices that are part of any individual's life.

Keywords: Literacy; School; Phonological Awareness.

INTRODUÇÃO

Morais (2005, p. 32) ressalta que:

Os seres humanos, diferentemente de outras espécies, desenvolveram uma capacidade intelectual singular: a criação de marcas externas — sinais, desenhos e símbolos registrados em variados suportes — capazes de representar objetos, eventos e situações do cotidiano. Essa habilidade, exclusiva da humanidade, é transmitida ao longo das gerações, acompanhada de convenções sociais e modos específicos de organizar e manipular esses sistemas simbólicos.

A possibilidade de representar elementos do mundo por meio de grafismos torna viável registrar algo que já é, por natureza, uma representação: a própria fala. Surge então a indagação: qual aspecto da palavra é convertido em escrita? O que é efetivamente selecionado para tornar-se um sinal gráfico?

Ao analisarmos o desenvolvimento histórico dos sistemas de escrita — sobretudo os logográficos — percebemos que, em suas fases iniciais, os registros buscavam reproduzir traços visuais dos objetos. Moraes (2005) afirma que, para indicar um peixe, por exemplo, desenhava-se uma figura que lembrasse seu formato, ignorando propriedades como textura, movimento ou cor, que eram difíceis de representar. Esse tipo de sistema apresentava fortes limitações para expressar noções abstratas, emoções ou ações.

Com o surgimento das escritas ideográficas, o foco deixou de ser a aparência dos objetos e passou a concentrar-se no significado das palavras. Para isso, utilizavam-se símbolos simplificados ou combinados, substituindo os desenhos mais detalhados empregados nos sistemas anteriores.

A mudança mais profunda ocorre quando os sistemas de escrita começam a registrar não mais o significado das palavras, mas os sons que produzem. Moraes (2005) explica que esse avanço se consolida na Grécia antiga, quando surgem registros que representam unidades sonoras menores que a sílaba — os fonemas — contemplando tanto vogais quanto consoantes.

Portanto, torna-se evidente que a escrita seleciona certos elementos da fala para transformá-los em representações gráficas. Tomemos a palavra “cachorro” como exemplo: nada em sua forma escrita indica tamanho, cor, textura, comportamento ou qualquer outra característica física do animal. Identificamos que aquele conjunto de letras nomeia o animal porque existe um acordo social compartilhado que estabelece essa relação.

Dessa maneira, a escrita corresponde a uma convenção que simboliza a palavra falada — que, por sua vez, também é uma construção social. No sistema alfabético, a notação gráfica se organiza a partir dos sons que compõem as palavras, privilegiando a sequência sonora e deixando em segundo plano o sentido global.

Por esse motivo, tornou-se comum interpretar a escrita como um código, sustentado pela ideia de que cada letra equivaleria diretamente a um som específico. A partir dessa concepção, acreditou-se por muito tempo que alfabetizar consistia apenas em ensinar o estudante a fazer a correspondência entre letras e sons. Essa perspectiva reforçou, durante décadas, a noção de que alfabetização se limitava ao “domínio do código” — entendimento que, ainda hoje, permanece bastante difundido.

A forma como essa concepção se estruturou influenciou profundamente a busca, por parte de muitos professores, de um “método perfeito” para ensinar leitura e escrita — como se existisse uma receita fixa, composta por etapas rígidas, capaz de assegurar o sucesso de qualquer criança.

Os modelos tradicionais de alfabetização — vários deles ainda presentes em salas de aula — foram alvo de críticas constantes de pesquisadores de distintas áreas justamente por sustentarem uma ideia extremamente limitada da escrita, entendida apenas como um sistema de códigos. Neles, o docente transmitia informações e o estudante tinha como tarefa repetir, copiar ou decorar, o que dificultava a compreensão do funcionamento real do sistema alfabético e restringia o desenvolvimento de autonomia.

Essas propostas ficaram conhecidas como métodos sintéticos, pois organizavam o ensino a partir das menores unidades, iniciando pelas letras, progredindo para as sílabas e, só depois, para as palavras, até chegar ao trabalho com textos. O exemplo mais emblemático é o processo de silabação, no qual se ensinavam sequências como BA-BE-BI-BO-BU para, posteriormente, formar vocábulos.

Ferreiro e Teberosky (1985, p. 19) explicam que “essa perspectiva se baseia sobretudo na tentativa de alinhar som e escrita, avançando das partes menores para unidades mais amplas, considerando a letra como início do processo”.

Dentro dessa mesma lógica, insere-se o método fonético, que tomava os sons da fala como ponto de partida. Primeiro vinham os fonemas, depois as combinações formandas sílabas e, por fim, as palavras. Ao tratar o fonema como a menor unidade sonora possível, esse método reduzia a aprendizagem à associação direta entre som e letra, ignorando o fato — presente em qualquer sistema alfabético — de que a relação entre grafemas e fonemas é sempre imperfeita.

Com a intenção de reforçar a falsa ideia de correspondência direta entre letra e som, os materiais didáticos passaram a empregar palavras aparentemente simples, como bola, uva, Eva ou rua, que pareciam ilustrar relações estáveis entre grafia e pronúncia. Essa seleção artificial acabava sustentando uma imagem excessivamente simplificada da leitura e da escrita, distanciada das complexidades reais do sistema.

Nesse contexto, a cartilha configurava-se como o principal recurso didático. Como apontam Ferreiro e Teberosky (1985, p.19):

Esses materiais tentavam evitar possíveis trocas sonoras ou visuais apresentando apenas palavras cuja escrita parecia corresponder de maneira exata aos sons que produziam. Depois disso, eram introduzidas regularidades ortográficas por meio de sílabas sem significado, o que mantinha a dissociação entre sentido e forma e resultava em uma leitura estritamente mecânica. Assim, o estudante decodificava, mas não produzia significado.

Outra vertente era a abordagem analítica, que adotava o caminho inverso: partia-se de textos inteiros para então desmembrá-los em palavras, sílabas e letras. Esses métodos, conhecidos como globais, viam o texto como ponto inicial para a alfabetização.

Ao analisar ambos os modelos, torna-se evidente que todos acabam conduzindo a criança a um percurso repetitivo e baseado na memorização, que pouco contribui para a construção de sentido. Não por acaso, diversos especialistas — da pedagogia à sociologia — criticaram essas práticas por tornarem o processo cansativo e distante da realidade dos alunos, especialmente porque muitas vezes eles tinham contato apenas com letras isoladas, palavras soltas e textos fragmentados. Essa característica é ainda mais evidente nos métodos sintéticos.

Para os defensores dessa metodologia, aprender a ler e escrever seria, inicialmente, dominar uma técnica. Partia-se da ideia de que a escrita funcionava como uma espécie de espelho da fala; assim, ler significaria apenas transformar o que está escrito em som. (FERREIRO E TEBEROSKY. 1985, p.89)

Esse entendimento — baseado na crença de que basta associar cada letra ao som correspondente — alimentou a ideia equivocada de que alfabetizar seria apenas decodificar. Tal visão

reduz o processo a uma troca mecânica entre grafemas e fonemas, gerando dificuldades que, quando não superadas, acompanham o aluno ao longo de toda sua vida escolar.

Expressões como “*Eva viu a uva*” exemplificam bem a falta de significado presente em muitos materiais de alfabetização tradicionais: a frase destaca letras e sílabas, mas não cria um contexto compreensível para a criança. Além disso, o conteúdo muitas vezes não dialoga com a vivência dos alunos — muitos sequer conhecem ou já experimentaram uma uva, o que torna a leitura ainda mais distante de sua realidade.

Essa percepção, somada à minha atuação como professora alfabetizadora, reforça a necessidade de repensar o que entendemos por alfabetização e de revisitar seu propósito. Trata-se de uma tarefa urgente, sobretudo diante dos índices de analfabetismo e de alfabetismo funcional, que revelam uma parcela significativa da população privada de uma ferramenta essencial para a autonomia e para melhores condições de vida.

A pesquisa realizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky — voltada à psicogênese da língua escrita — marca uma ruptura importante na história das discussões sobre alfabetização. Seu trabalho contrasta fortemente com a antiga visão do sistema alfabético como um simples código a ser decifrado. Ao analisarem o processo de aprendizagem a partir de princípios da Psicologia Genética, as autoras questionaram profundamente a lógica dos métodos tradicionais, que padronizavam e engessavam o ensino.

Como ressalta Carmi Ferraz Santos, Ferreiro e Teberosky foram além da ideia de que aprender a escrever depende apenas de memorização. Para elas, a escrita deve ser compreendida como um sistema de notação, e não como um conjunto de sinais a serem decorados (SANTOS, 2007).

A obra *Psicogênese da língua escrita* introduz um novo olhar sobre o ensino da língua escrita. Segundo as autoras, a atenção excessiva dos professores estava voltada para a escolha do “método ideal”, enquanto pouco se considerava o estudante — suas hipóteses, seus conhecimentos prévios e sua forma própria de interpretar o sistema alfabético. As crianças chegam à escola com uma bagagem linguística construída em suas interações familiares e comunitárias; no entanto, essa bagagem raramente era levada em conta. Ferreiro e Teberosky enfatizam que compreender o ponto de vista do aprendiz é indispensável, algo que vinha sendo negligenciado.

A partir dessas reflexões, é possível reconhecer o impacto transformador da pesquisa no campo da alfabetização. O foco desloca-se para o sujeito que aprende, e não apenas para o professor e suas estratégias. No entanto, isso não significa que o estudo das autoras abarque todo o processo de alfabetização. O objetivo delas era explicar como as crianças constroem o conhecimento sobre a escrita e evidenciar as dificuldades impostas por uma visão equivocada do sistema alfabético.

Com o tempo, porém, essa nova perspectiva acabou sendo mal interpretada. Em muitas escolas, difundiu-se a ideia de que a pesquisa dispensaria a existência de um método, o que gerou práticas pedagógicas confusas e sem direção.

Ferreiro e Teberosky afirmam que toda abordagem teórica envolve uma concepção de conhecimento e uma análise do objeto estudado. Assim, sua investigação consistiu em observar como

crianças de diferentes idades constroem ideias sobre a escrita em situações experimentais que simulavam o uso real da língua. Nesse processo, buscavam entender o raciocínio das crianças, suas hipóteses, seus conflitos e o modo como organizavam o que sabiam sobre o sistema alfabético.

A partir dessa pesquisa, muitos profissionais passaram a tentar reproduzir, nas salas de aula, o mesmo tipo de diagnóstico e situações de análise. No entanto, acreditaram que apenas aplicar tais procedimentos seria suficiente para alfabetizar e resolver dificuldades de aprendizagem — um equívoco que desconsidera a complexidade do processo educativo.

O processo de aprender o funcionamento da escrita alfabética exige, antes de tudo, que o estudante compreenda que as letras servem para representar aquilo que falamos. É fundamental que a escola ofereça situações em que as crianças possam criar, testar e revisar ideias sobre como escrever, sempre relacionando seus registros à fala. Como esse modo de escrita funciona por meio de símbolos, o aprendiz precisa entender um conjunto de características próprias do Sistema de Escrita Alfabética.

Conforme explica Morais (2005, p.105):

É necessário dominar o repertório fixo de letras que compõe o alfabeto — elementos que não podem ser criados livremente e que possuem quantidade determinada (no caso do Português, vinte e seis). Também é importante reconhecer a aparência gráfica de cada letra, percebendo que algumas possuem traços semelhantes, embora representem unidades diferentes, como ocorre com **p** e **b**. Além disso, uma mesma letra pode assumir diversas formas, como versões maiúsculas, minúsculas, de imprensa ou manuscritas. Há encontros que só aparecem em determinadas posições — como **rr**, que ocorre apenas entre vogais — e outras junções simplesmente não existem no sistema do Português, como **gh**, **gt** ou **RT**.

O estudante também precisa perceber que cada letra carrega sons específicos, embora nem sempre mantenha o mesmo valor sonoro; o **o**, por exemplo, pode soar mais fechado em “ovo” ou mais aberto em “copo”. Da mesma forma, um mesmo som pode ser escrito com grafias diferentes, como o som /z/ representado por **s** em “casa” ou por **z** em “buzina”.

Diante de tudo isso, surge a questão central: o que ler e escrever representam para a vida em sociedade? Como o domínio dessas práticas se conecta com a cultura e com a organização social?

A partir da invenção da imprensa, o universo da escrita ganhou enorme importância e passou a ocupar posição de destaque nas relações sociais. A escrita começou a assumir funções decisivas na circulação de informações, modificando profundamente os modos de interação humana — mudanças que se estendem até hoje.

Nas últimas décadas, as exigências sociais em torno da leitura e da escrita se ampliaram ainda mais. Com a expansão das tecnologias e dos meios digitais, usamos a escrita de forma muito mais intensa e complexa, o que exige novas capacidades de todos nós, especialmente nas sociedades consideradas modernas, centradas no registro gráfico e não apenas na comunicação oral.

Nota-se que a alfabetização envolve muito mais do que decodificar letras ou produzir palavras. Como afirma Ribas (2005, p. 9): “saber ler e escrever não basta para atender às necessidades do mundo atual”. É preciso mobilizar essas habilidades na vida cotidiana, compreendendo os diversos papéis

sociais da leitura e da escrita e reconhecendo como elas interferem em diferentes atividades dentro e fora da escola.

No início da década de 1990, aparece, associado ao processo de alfabetização, um novo conceito: o letramento. Mas afinal, o que esse termo representa?

De acordo com Kleiman (2010, p. 5): “letramento diz respeito às maneiras como a escrita circula e é utilizada nos mais diversos ambientes, não apenas no universo escolar”.

A autora destaca que os registros escritos compõem a paisagem cotidiana: estão nas paradas de ônibus indicando trajetos, nos estabelecimentos comerciais anunciando promoções e produtos, em repartições públicas oferecendo informações importantes para a comunidade. Também encontramos exemplos em embalagens de supermercado, nas prateleiras de farmácias, nas placas de serviços, entre inúmeros outros espaços onde a escrita se faz presente.

Para Soares (2008), o letramento também pode ser entendido como a condição adquirida por alguém que domina a leitura e a escrita, manifestando um conjunto de competências que envolve duas dimensões principais: uma individual e outra social.

A dimensão individual refere-se às capacidades cognitivas associadas à leitura e à escrita, como interpretar textos, comparar informações, identificar sentidos, organizar ideias e compreender diferentes tipos de gêneros textuais.

Já a dimensão social envolve a forma como essas competências são aplicadas nas situações do dia a dia, atendendo às demandas e práticas culturais de cada contexto. Sobre essa perspectiva social do letramento, Soares (2008, p. 33) explica que: “o alfabetismo não se limita a uma habilidade pessoal; ele é essencialmente uma prática social, orientada pelo modo como as pessoas utilizam a leitura e a escrita de acordo com suas necessidades, valores e hábitos coletivos”.

Dessa forma, fica evidente que as práticas sociais estão profundamente conectadas ao uso da leitura e da escrita, distribuídas pelos diferentes espaços e situações que compõem a vida em sociedade.

A introdução do conceito de letramento ao debate sobre alfabetização representa um avanço decisivo nesse campo. Ele oferece uma nova maneira de compreender como a leitura e a escrita devem ser aprendidas, considerando os usos reais e cotidianos que fazemos dessas práticas. Afinal, qual seria o propósito de aprender a ler e escrever se não o de utilizar essas habilidades para ganhar autonomia, interpretar o mundo e, a partir disso, agir sobre ele?

Como afirmam Ferraz e Mendonça (2007, p. 46):

O letramento é um termo relativamente recente — surgido há cerca de três décadas — e designa o conjunto de práticas sociais que envolvem o uso da escrita em diferentes contextos culturais. A apropriação desses usos sociais da linguagem é essencial, pois vivemos cercados por mensagens escritas em praticamente todos os ambientes.

A escola, porém, ainda precisa ultrapassar uma visão reduzida de alfabetização, muito comum no ensino das crianças, que limita o processo a decodificar letras e palavras. Esse entendimento

desconsidera que o domínio da linguagem se constrói também nas interações e nas práticas do cotidiano, em múltiplos espaços.

É necessário, portanto, desenvolver estratégias que promovam o letramento dos estudantes de forma concreta, articulando práticas vivenciadas dentro e fora da sala de aula. Nessa perspectiva, Arapiraca e Araújo destacam que:

“[...] o ensino da língua escrita deve considerar que os discursos se organizam em textos — orais ou escritos — que se manifestam em diferentes gêneros, e a escola deve partir desses textos, da linguagem em uso, para desenvolver capacidades de leitura e produção textual com funções e formas distintas.” (2011, p. 11)

Levando em conta que o letramento permeia todas as dimensões da vida social, é importante reforçar que a criança, desde muito cedo, já convive com esse universo marcado pela escrita. Por isso, não é necessário esperar que ela domine completamente o sistema alfabético para começar a participar dessas práticas. Como afirmam Arapiraca e Araújo (2011, p. 11): “compreender o sistema de escrita serve para ampliar o uso autônomo da língua escrita — e não como uma condição prévia para ter contato com ela”.

Essa multiplicidade de informações, expressas oralmente ou por escrito, circula em inúmeros tipos de textos que se apresentam em diferentes suportes. Jornais, revistas, bulas, receitas e tantos outros gêneros textuais possuem funções próprias, pois cada um deles cumpre um papel específico na vida cotidiana e apresenta formatos particulares. O jornal tem como propósito informar; a revista pode entreter ou comunicar; a receita orienta a execução de uma tarefa. Assim, cada gênero atende a necessidades distintas e assume formas variadas de apresentação.

O domínio dos inúmeros tipos de textos, com suas formas próprias e finalidades distintas, é essencial quando se pensa a alfabetização sob o ponto de vista do letramento. Além disso, compreender apenas a lógica das letras e seus princípios não basta para que alguém realmente se aproprie da escrita: é indispensável reconhecer como ela circula socialmente, como se organiza em diferentes gêneros e quais características compõem o discurso escrito.

Considerando esses elementos, a escola se coloca como a instituição central no processo de alfabetização que realmente prepare o estudante para interagir com a linguagem em situações concretas.

A língua ganha sentido nas trocas entre as pessoas, e a escrita deve ser entendida como uma prática cultural que sempre carrega intenção, finalidade e contexto. Não produzimos textos nem interpretamos mensagens de maneira neutra ou isolada: escrevemos e lemos porque desejamos comunicar algo a alguém, em circunstâncias específicas. Essa é a realidade que nos cerca — uma realidade permeada pelo letramento.

Portanto, quando a escola ignora essa perspectiva, ela se afasta do mundo real, onde a escrita está presente de forma constante e acessível. Apesar disso, ainda é comum que ocorram equívocos

sobre o que significa alfabetizar levando em conta o letramento. As ações que acontecem na escola diferem profundamente das práticas de leitura e escrita que as pessoas vivenciam fora dela.

Geralmente, o trabalho escolar concentra-se em textos já prontos ou em materiais derivados de outros textos utilizados em sala de aula. Não se trata de desvalorizar essa abordagem — ela é fundamental, pois aproxima a criança do texto escrito e do funcionamento da escrita.

Entretanto, muitas vezes falta à escola promover atividades em que os estudantes produzam textos com propósitos diversos ou leiam com objetivos definidos, como acontece na vida cotidiana. Trazer para o ambiente escolar práticas de leitura e escrita típicas de outros espaços sociais é fundamental para evitar que os alunos se limitem aos chamados “textos escolares”, tornando-se incapazes de lidar com as demandas reais de escrita e leitura fora da escola.

Como afirmam Ferraz e Mendonça (2007), as práticas de letramento que acontecem nas instituições escolares nem sempre dialogam com as exigências crescentes de uma sociedade em constante transformação, cada vez mais complexa em suas relações sociais e econômicas.

O modelo tradicional — que primeiro trata a escrita como um código a ser decifrado, deixando sua função comunicativa para depois — não forma leitores nem escritores competentes. É necessário que, desde o início da alfabetização, os estudantes tenham contato com situações concretas de letramento, semelhantes às que enfrentarão no dia a dia. Preencher documentos, compreender instruções em um caixa eletrônico, seguir uma receita culinária, interpretar informações de uma bula de remédio, entre tantas outras experiências, são práticas reais que precisam fazer parte do processo educativo.

Limitar a aprendizagem apenas aos textos típicos do ambiente escolar pode até auxiliar em alguns aspectos, mas não atende plenamente às necessidades impostas pela vida contemporânea, que exige habilidades de leitura e escrita amplas e diversificadas.

A proposta de unir alfabetização e letramento consiste em ensinar a ler e escrever de forma integrada às práticas reais de uso da língua, permitindo que o aprendizado seja relevante, vivo e conectado ao cotidiano. Quem inicia esse percurso precisa compreender por que a leitura e a escrita têm tanto peso em uma sociedade tão dinâmica e exigente. Tudo o que se apreende na escola sobre linguagem não é algo distante do dia a dia; ao contrário, será solicitado de forma constante ao longo da vida. Ler e escrever deixaram de ser habilidades associadas a prestígio ou distinção social: tornaram-se ferramentas indispensáveis para agir no mundo.

Alfabetizar, nessa perspectiva, significa possibilitar o acesso ao conhecimento, ampliar a capacidade de posicionar-se diante das questões sociais e políticas, participar de processos democráticos e desenvolver autonomia intelectual e expressiva. É permitir que cada indivíduo compreenda a realidade que o envolve e possa transformá-la com base em suas próprias interpretações e escolhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem da escrita, conforme já discutido, constitui um percurso complexo, marcado por múltiplos fatores e demandas. É essencial reconhecer que a forma como nos expressamos oralmente não se organiza da mesma maneira na modalidade escrita, assim como a escrita não atua como simples espelhamento da fala. As especificidades próprias de cada uma dessas modalidades evidenciam os desafios que o estudante enfrenta ao buscar compreender e apropriar-se do sistema alfabético.

Um ponto central nessa relação é perceber que oralidade e escrita, embora sejam formas distintas de uso da língua, precisam avançar juntas no processo de alfabetização. Cada uma possui características e funções próprias, mas operam de maneira complementar, razão pela qual devem ser trabalhadas de forma articulada ao longo de todo o período alfabetizador.

Além disso, alfabetizar envolve tanto a apreensão de procedimentos técnicos — como regras de funcionamento do sistema de escrita, convenções ortográficas e princípios de organização textual — quanto a compreensão das práticas sociais de leitura e escrita, aproximando-se do conceito de letramento. Sob a perspectiva do aprendiz, múltiplos fatores cognitivos, motores e fisiológicos entram em ação: respiração, articulação, coordenação motora fina, percepção auditiva, atenção, memória e outros processos que sustentam o avanço das habilidades de ler e escrever.

No âmbito do letramento, porém, o foco desloca-se para o modo como essas habilidades são mobilizadas nos diversos contextos sociais. São os valores culturais, as normas coletivas, os objetivos comunicativos e as práticas de interação presentes em cada comunidade que determinam como a escrita circula, qual sua função e de que maneira deve ser usada em diferentes situações. Assim, a compreensão da alfabetização não se limita ao domínio técnico do sistema alfabético, mas envolve também a inserção do sujeito no universo social de usos da linguagem escrita.

REFERÊNCIAS

- ARAPIRACA, M. A. (Org.)....Quem os desmafa, bom desmafa: textos da tradição oral na alfabetização. Salvador: EDUFBA, 2001.
- BASSO, F.P.. Consciência Fonológica: Relações entre oralidade e escrita. PPGE/CE/UFSM, 201.
- BORTONI- RICARDO, Stella Mares; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. Formação do professor como agente letrador. São Paulo: Contexto, 2010.p 11-89.
- BORTONI- RICARDO, Stella Mares. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- COSTA, Luciane Trennephol da. Estudo do rotacismo: variação das consoantes líquidas. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. p. 12-64.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na sociologia. Petrópolis: Vozes, 1992.
- JOLIBERT, Josett. Caminhos para ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2008.

KARMILLOF-SMITH, A. Dos metaprocessos ao acesso consciente: evidência a partir de dados metalinguísticos e de reparo produzido por crianças. *Cadernos de Educação*. FAE/PPGE/UFPEL. Pelotas, 35, p.407-483, janeiro/abril, 2010.

KLEIMAN, ÂNGELA B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? *Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais*. BRASIL. Ministério da Educação, CEFIEL/IEL/ UNICAMP. 2005-2010.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2007.

LIMA, Rosa Maria Fernades Nóbrega. *Fonologia Infantil: aquisição, avaliação e intervenção*. Coimbra: Almedina, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belorizonte: Autêntica, 2005, 2ª Unidade, p. 29-45.

SILVA, Ceris Ribas da. Alfabetização na infância (a criança de seis anos no ensino fundamental). In: *Alfabetização e letramento na infância*. BRASIL. Ministério da Educação. Boletim 9. Belo Horizonte, Junho, 2005.

SIMÕES, Darcília. Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.p. 13-45.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1999.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto: 2003.

RAMOS, C.; NUNES, T. SIM-SIM, I. A relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 anos de idade. *Da investigação às práticas*. Estudos de natureza educacional. Vol. V, nº1, 2004.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

O ENSINO DA ARTE CONTEMPORÂNEA NO BRASIL: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

TEACHING CONTEMPORARY ART IN BRAZIL: CHALLENGES, PERSPECTIVES, AND PEDAGOGICAL POSSIBILITIES



LAINÉ DOS SANTOS DE ASSIS CASTRO

Graduação em Pedagogia – Universidade Nove de Julho (2018) – Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

RESUMO

O presente artigo investiga o ensino da arte contemporânea no contexto educacional brasileiro, analisando os desafios, perspectivas e possibilidades pedagógicas dessa área no âmbito da educação básica e superior. Através de uma abordagem crítico-reflexiva, examina-se a trajetória histórica do ensino de artes visuais no Brasil, as transformações conceituais e metodológicas ocorridas nas últimas décadas, e as especificidades da arte contemporânea como objeto de ensino e aprendizagem. A análise contempla as contribuições da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, os desafios da formação docente, as resistências e incompreensões em relação à arte contemporânea, e as potencialidades dessa linguagem artística para a formação estética, crítica e cidadã dos estudantes. Argumenta-se que o ensino da arte contemporânea constitui campo fundamental para o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica da cultura visual, da sensibilidade estética e do pensamento complexo, exigindo práticas pedagógicas que articulem experimentação, contextualização e reflexão crítica. Conclui-se que a efetivação de um ensino significativo de arte contemporânea demanda investimentos na formação inicial e continuada de professores, na ampliação do acesso a espaços culturais, e na superação de concepções reducionistas que ainda permeiam o ensino de arte no Brasil.

Palavras-chave: Arte Contemporânea; Ensino de Arte; Educação Estética; Cultura Visual; Formação de Professores.

ABSTRACT

This article investigates the teaching of contemporary art in the Brazilian educational context, analyzing the challenges, perspectives, and pedagogical possibilities of this area within basic and higher education. Through a critical-reflective approach, it examines the historical trajectory of visual arts education in Brazil, the conceptual and methodological transformations that have occurred in recent decades, and the specificities of contemporary art as an object of teaching and learning. The analysis considers the contributions of Ana Mae Barbosa's Triangular Approach, the challenges of teacher training, the resistance and misunderstandings regarding contemporary art, and the potential of this artistic language for the aesthetic, critical, and civic education of students. It argues that the teaching of contemporary art constitutes a fundamental field for the development of the capacity for critical reading of visual culture, aesthetic sensitivity, and complex thinking, requiring pedagogical practices that articulate experimentation, contextualization, and critical reflection. It is concluded that the effective implementation of meaningful contemporary art education demands investments in initial and ongoing teacher training, in expanding access to cultural spaces, and in overcoming reductionist conceptions that still permeate art education in Brazil.

Keywords: Contemporary Art; Art Education; Aesthetic Education; Visual Culture; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

O ensino da arte contemporânea no Brasil constitui campo complexo e desafiador, marcado por tensões entre tradição e inovação, erudito e popular, centro e periferia. Compreender as especificidades dessa área implica reconhecer que a arte contemporânea rompe com paradigmas estéticos tradicionais, questiona as fronteiras entre arte e vida cotidiana, e propõe modos de criação e fruição que desafiam expectativas convencionais sobre o que constitui uma obra de arte. Nesse contexto, o ensino de arte enfrenta o duplo desafio de familiarizar estudantes com linguagens artísticas experimentais e de desenvolver capacidades de leitura crítica da profusão de imagens que caracteriza a cultura visual contemporânea (BARBOSA, 2010, p. 34).

Nesse sentido, a arte contemporânea caracteriza-se pela multiplicidade de linguagens, suportes, conceitos e procedimentos artísticos que coexistem e dialogam, frequentemente transgredindo limites disciplinares e desafiando classificações. Instalações, performances, videoarte, arte digital, intervenções urbanas, bioarte e outras manifestações expandem o campo das artes visuais para além da pintura e da escultura tradicionais, exigindo novos repertórios conceituais e perceptivos para sua compreensão. Conforme argumenta Cauquelin (2005, p. 89), "a arte contemporânea não se define por critérios estilísticos ou formais, mas por sua inscrição em um regime de pensamento e de práticas que interroga constantemente os limites e as possibilidades da arte".

Diante disso, no contexto educacional brasileiro, o ensino de arte conquistou gradualmente reconhecimento como área de conhecimento fundamental para a formação integral dos estudantes, superando concepções que a reduziam a atividade recreativa ou decorativa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabeleceu o ensino de arte como componente curricular obrigatório, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da capacidade crítica. Entretanto, a efetivação desse direito enfrenta obstáculos relacionados à formação docente, à infraestrutura das escolas, e às concepções ainda predominantes sobre as finalidades e metodologias do ensino de arte (FUSARI; FERRAZ, 2009, p. 56).

Dessa maneira, a arte contemporânea frequentemente provoca estranhamento e resistência, tanto em professores quanto em estudantes e comunidades escolares, devido à sua ruptura com expectativas tradicionais de beleza, técnica e representação. Obras que empregam materiais não convencionais, que prescindem de habilidades manuais tradicionais, ou que abordam temáticas consideradas controversas, questionam valores estéticos arraigados e exigem disposição para a experiência estética como processo de construção de sentidos, e não apenas de reconhecimento de formas estabelecidas. Essa característica da arte contemporânea demanda práticas pedagógicas que preparem os estudantes para a abertura ao novo, ao não familiar, ao desconcertante (MARTINS, 2005, p. 78).

Por conseguinte, a trajetória histórica do ensino de arte no Brasil revela tensões entre diferentes concepções pedagógicas e estéticas. O ensino tradicional, baseado na cópia de modelos e no desenvolvimento de habilidades técnicas, foi progressivamente questionado por abordagens que enfatizavam a expressão espontânea da criança, a livre criação e o desenvolvimento da criatividade. A partir da década de 1980, a Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa introduziu perspectiva que articula três dimensões fundamentais: o fazer artístico, a leitura de obras de arte e a contextualização histórica e cultural. Essa abordagem representou avanço significativo ao reconhecer a arte como forma de conhecimento que articula produção, fruição e reflexão (BARBOSA, 1998, p. 45).

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular, implementada a partir de 2017, estabeleceu competências e habilidades para o componente curricular Arte, organizando-o em diferentes linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro. O documento propõe que o ensino de arte desenvolva a sensibilidade, a percepção e a imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer formas produzidas por artistas e manifestações presentes na cultura. Entretanto, a efetiva implementação dessas orientações enfrenta desafios relacionados à polivalência ainda predominante, à formação específica dos professores, e às condições materiais das escolas (BRASIL, 2018, p. 193).

Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada de professores de arte emerge como questão crucial para a qualidade do ensino. Muitos docentes que atuam na educação básica não possuem formação específica em artes visuais, resultando em práticas pedagógicas que reproduzem estereótipos, privilegiam atividades mecânicas, ou se limitam a datas comemorativas. A familiaridade com a arte contemporânea, suas linguagens, conceitos e modos de operação, mostra-se frequentemente limitada, dificultando a abordagem dessa produção em sala de aula. A superação dessa lacuna exige políticas de

formação que articulem fundamentação teórica, experimentação prática e reflexão crítica sobre as relações entre arte, educação e sociedade (IAVELBERG, 2003, p. 67).

Subsequentemente, o acesso a espaços culturais constitui fator determinante para a qualidade do ensino de arte. A visita a museus, galerias, centros culturais e espaços alternativos possibilita o contato direto com obras de arte, ampliando repertórios visuais e culturais dos estudantes. Entretanto, a distribuição desigual de equipamentos culturais pelo território brasileiro, concentrados em capitais e grandes centros urbanos, limita as possibilidades de acesso de estudantes de regiões periféricas, pequenas cidades e áreas rurais. Essa desigualdade reproduz exclusões culturais que se somam a outras formas de marginalização, demandando políticas de democratização cultural que contemplem itinerâncias, programas educativos e recursos digitais (COUTINHO, 2013, p. 89).

Tendo em vista essas considerações, o presente artigo propõe-se a examinar o ensino da arte contemporânea no Brasil, analisando seus fundamentos teórico-metodológicos, os desafios enfrentados por docentes e instituições educacionais, e as possibilidades pedagógicas dessa área para a formação estética, crítica e cidadã dos estudantes. Pretende-se demonstrar que a arte contemporânea, apesar das resistências e incompreensões que frequentemente suscita, oferece potencialidades singulares para o desenvolvimento de capacidades de leitura crítica da cultura visual, de pensamento complexo, e de sensibilidade às múltiplas dimensões da experiência humana.

DESENVOLVIMENTO

A compreensão do ensino da arte contemporânea no Brasil exige o reconhecimento de que a arte, ao longo do século XX e início do século XXI, passou por transformações radicais que desafiaram concepções tradicionais sobre criação artística, obra de arte, autoria e fruição estética. O modernismo brasileiro, com suas diferentes fases e movimentos, estabeleceu bases para questionamentos das convenções acadêmicas e para a busca de linguagens artísticas que dialogassem com a realidade social e cultural do país. A Semana de Arte Moderna de 1922, apesar de suas limitações e contradições, simboliza momento de ruptura que reverberaria nas décadas seguintes, abrindo caminhos para experimentações formais e conceituais (AMARAL, 2006, p. 56).

Nesse contexto, a trajetória da arte brasileira no século XX evidencia tensões entre nacional e internacional, tradição e vanguarda, engajamento político e autonomia estética. Movimentos como o Concretismo e o Neoconcretismo, nas décadas de 1950 e 1960, propuseram rupturas radicais com a representação figurativa, explorando relações entre forma, cor, espaço e tempo. Artistas como Lygia Clark e Hélio Oiticica ampliaram ainda mais os limites da arte, propondo obras que exigiam participação ativa do espectador e que questionavam a separação entre arte e vida. Essas experimentações inauguraram possibilidades que se desdobrariam na arte contemporânea brasileira, caracterizada pela multiplicidade de linguagens e pela crítica institucional (FAVARETTO, 2000, p. 78).

Assim sendo, a arte contemporânea brasileira desenvolve-se em contexto marcado por contradições sociais, desigualdades profundas e efervescência cultural. Artistas contemporâneos abordam questões relacionadas à identidade, à memória, ao corpo, ao gênero, à raça, ao território, à violência urbana e a outras temáticas que permeiam a experiência social brasileira. Obras de artistas como Adriana Varejão, Rosângela Rennó, Cildo Meireles, Ernesto Neto, Vik Muniz e inúmeros outros demonstram a vitalidade e a diversidade da produção contemporânea, que dialoga com circuitos artísticos internacionais sem abdicar de especificidades locais. Essa produção articula experimentação formal com reflexão crítica sobre questões sociais, políticas e culturais (CANTON, 2009, p. 92).

Em consequência disso, o ensino da arte contemporânea enfrenta o desafio de familiarizar estudantes com linguagens e procedimentos artísticos que frequentemente transgridem expectativas convencionais. A arte conceitual, que privilegia a ideia sobre a execução material, questiona valores tradicionais de habilidade técnica e acabamento formal. As instalações, que transformam espaços expositivos em ambientes experienciais, demandam modos de fruição que ultrapassam a contemplação distanciada. As performances, que fazem do corpo do artista suporte e material da obra, desafiam a permanência e a comercialização típicas dos objetos artísticos tradicionais. Essas características exigem abordagens pedagógicas que preparem os estudantes para experiências estéticas não convencionais (ARCHER, 2001, p. 134).

Desse modo, a Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa oferece referencial metodológico importante para o ensino de arte contemporânea. A articulação entre fazer artístico, leitura de imagens e contextualização histórico-cultural possibilita que estudantes desenvolvam tanto capacidades de criação quanto de fruição e reflexão crítica. O fazer artístico, compreendido como processo de experimentação e construção de sentidos, permite que estudantes vivenciem procedimentos e questionamentos similares aos dos artistas contemporâneos. A leitura de obras desenvolve capacidades de percepção, interpretação e análise, fundamentais para a compreensão de produções que frequentemente prescindem de narrativas lineares ou representações figurativas. A contextualização situa as obras em relações com questões históricas, sociais, políticas e culturais (BARBOSA, 2010, p. 112).

Paralelamente, a cultura visual emerge como campo conceitual relevante para o ensino de arte na contemporaneidade. A profusão de imagens que caracteriza a sociedade contemporânea, circulando através de mídias digitais, publicidade, cinema, televisão e redes sociais, demanda capacidades de leitura crítica que ultrapassam o âmbito das artes visuais tradicionais. A educação da cultura visual propõe ampliar o foco do ensino de arte para além das obras legitimadas institucionalmente, abarcando a diversidade de artefatos visuais presentes no cotidiano. Essa perspectiva reconhece que a formação estética contemporânea envolve não apenas o contato com obras de arte, mas também a capacidade de analisar criticamente as imagens que constituem o ambiente cultural (HERNÁNDEZ, 2000, p. 67).

Por outro lado, o ensino de arte contemporânea deve considerar as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, as atividades artísticas possibilitam a exploração sensorial, o desenvolvimento da coordenação motora, a

expressão de emoções e a construção de narrativas visuais. Embora o contato direto com obras de arte contemporânea possa ser desafiador para crianças pequenas, exposições interativas, livros ilustrados e recursos audiovisuais podem introduzir gradualmente linguagens contemporâneas, enfatizando a dimensão lúdica e experimental da arte (IAVELBERG, 2003, p. 89).

Nesse sentido, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, aprofunda-se a reflexão crítica sobre arte e cultura, articulando-se produção artística com análise de contextos históricos, sociais e culturais. Estudantes dessas faixas etárias desenvolvem capacidades de pensamento abstrato, de análise de relações complexas e de posicionamento crítico, favorecendo abordagens mais sofisticadas da arte contemporânea. Projetos que articulem pesquisa, experimentação artística e reflexão teórica possibilitam que estudantes investiguem temáticas de seu interesse, estabeleçam conexões entre arte e questões contemporâneas, e desenvolvam poéticas pessoais. A curadoria de pequenas exposições, a produção de vídeos, a criação de intervenções no espaço escolar e outras atividades aproximam estudantes de procedimentos da arte contemporânea (BARBOSA, 2012, p. 145).

Sob esse aspecto, a formação de professores de arte constitui questão crucial que determina significativamente a qualidade do ensino. Os cursos de licenciatura em artes visuais devem articular formação artística, fundamentação teórica e preparação pedagógica, possibilitando que futuros docentes dominem tanto linguagens artísticas quanto referenciais conceituais e metodológicos para o ensino. O contato sistemático com a produção artística contemporânea, através de visitas a exposições, leituras de textos críticos e experimentação prática, mostra-se fundamental para que professores desenvolvam familiaridade com essa produção e sintam-se preparados para abordá-la em sala de aula (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 78).

Além disso, a formação continuada assume importância estratégica para a atualização dos professores em relação às transformações da arte contemporânea e às discussões pedagógicas recentes. Cursos de extensão, grupos de estudo, participação em eventos acadêmicos e artísticos, e colaborações com instituições culturais possibilitam que docentes ampliem repertórios, reflitam sobre práticas e estabeleçam redes de colaboração. Programas educativos desenvolvidos por museus e centros culturais frequentemente oferecem formações específicas para professores, aproximando-os das exposições e mediando o acesso às obras. Essas iniciativas contribuem para a superação do isolamento que muitos professores experimentam, especialmente em regiões distantes dos grandes centros urbanos (MARTINS, 2005, p. 102).

Nesse contexto, as resistências em relação à arte contemporânea manifestam-se tanto entre professores quanto entre estudantes, famílias e comunidades escolares. Obras que empregam materiais não convencionais, como objetos encontrados, dejetos ou materiais orgânicos, frequentemente suscitam questionamentos sobre sua legitimidade como arte. A ausência de habilidades técnicas tradicionalmente valorizadas, como o desenho realista ou a pintura acadêmica, gera dúvidas sobre a qualificação dos artistas contemporâneos. Temáticas relacionadas ao corpo, à sexualidade, à religião ou à política provocam polêmicas e censuras, evidenciando tensões entre liberdade de expressão artística e valores

conservadores. A abordagem pedagógica dessas resistências exige sensibilidade, fundamentação conceitual e disposição para o diálogo (CANTON, 2009, p. 156).

Todavia, essas resistências revelam concepções sobre arte que merecem ser problematizadas. A identificação da arte com a beleza, com a habilidade técnica, ou com a representação figurativa constitui herança de tradições estéticas específicas, mas não esgota as possibilidades da criação artística. A história da arte evidencia que as convenções sobre o que constitui arte transformam-se historicamente, sendo constantemente desafiadas por artistas que propõem novas linguagens e procedimentos. A educação estética deve possibilitar que estudantes compreendam essa historicidade, reconhecendo que os critérios de valoração artística não são naturais ou universais, mas construções culturais sujeitas a disputas e transformações (DANTO, 2006, p. 89).

Diante desse quadro, a arte contemporânea oferece possibilidades pedagógicas singulares para o desenvolvimento de capacidades críticas e criativas. A ênfase no processo, característica de muitas práticas contemporâneas, valoriza a experimentação, o erro, a investigação e a construção gradual de soluções, em contraposição a modelos pedagógicos que privilegiam produtos finais e resultados previsíveis. Essa perspectiva alinha-se com concepções construtivistas de aprendizagem, que compreendem o conhecimento como construção ativa do sujeito em interação com objetos, contextos e outros sujeitos. O fazer artístico contemporâneo, fundamentado na investigação de questões conceituais através de materiais e procedimentos diversos, proporciona experiências de aprendizagem significativas (DEWEY, 2010, p. 123).

Sob esse prisma, a arte contemporânea possibilita abordagens interdisciplinares que articulam artes visuais com outras áreas do conhecimento. Obras que investigam questões ambientais dialogam com ciências naturais e geografia. Produções que abordam memória e identidade conectam-se com história e ciências sociais. Trabalhos que exploram linguagem e narrativa relacionam-se com literatura e língua portuguesa. Essas conexões demonstram que a arte não constitui campo isolado, mas interage constantemente com outros domínios do conhecimento e da experiência humana. Projetos pedagógicos interdisciplinares que tomam obras de arte contemporânea como pontos de partida possibilitam aprendizagens integradas e significativas (HERNÁNDEZ, 2000, p. 178).

Nessa linha de raciocínio, a tecnologia digital transforma profundamente tanto a produção quanto o ensino de arte contemporânea. Softwares de edição de imagens, modelagem 3D, animação e programação ampliam enormemente as possibilidades de criação artística, democratizando o acesso a ferramentas antes restritas a profissionais especializados. A internet possibilita o acesso a acervos de museus internacionais, exposições virtuais, documentários sobre artistas e processos criativos, ampliando exponencialmente os repertórios disponíveis para estudantes e professores. Redes sociais funcionam como plataformas de circulação e discussão sobre arte, aproximando estudantes de debates contemporâneos. A apropriação crítica dessas tecnologias no ensino de arte exige que se problematizem também questões relacionadas à autoria, à originalidade, aos direitos autorais e à ética digital (PIMENTEL, 2010, p. 92).

Entretanto, a incorporação de tecnologias digitais não deve obscurecer a importância de experiências corporais, sensoriais e materiais no ensino de arte. A manipulação de materiais diversos, a exploração de suas qualidades físicas, as experimentações com técnicas tradicionais e a criação de objetos tridimensionais desenvolvem capacidades perceptivas e coordenação motora que não se reduzem a interações mediadas por telas. A arte contemporânea, embora incorpore extensivamente tecnologias digitais, também valoriza a materialidade, o corpo e as experiências sensoriais diretas, como evidenciam instalações imersivas, esculturas, performances e intervenções urbanas (ARCHER, 2001, p. 201).

Nesse sentido, a avaliação no ensino de arte contemporânea constitui desafio específico que demanda referenciais distintos daqueles empregados em outras áreas do conhecimento. A criação artística não se presta a avaliações baseadas em respostas corretas ou incorretas, mas exige consideração de processos de investigação, experimentação e construção de sentidos. A avaliação formativa, que acompanha o desenvolvimento do estudante ao longo do tempo, identificando avanços, dificuldades e potencialidades, mostra-se mais adequada que avaliações pontuais e classificatórias. Portfólios que documentam processos criativos, reflexões escritas sobre trabalhos realizados, apresentações orais e autoavaliações possibilitam que estudantes desenvolvam consciência sobre suas aprendizagens e caminhos artísticos (HERNÁNDEZ, 2000, p. 234).

Ademais, as exposições de trabalhos de estudantes constituem momentos importantes de socialização das produções, de desenvolvimento de capacidades expositivas e curatoriais, e de valorização das criações realizadas. A montagem de exposições envolve decisões sobre seleção de trabalhos, organização espacial, iluminação, legendas e outros aspectos que aproximam estudantes de procedimentos do campo artístico. A abertura das exposições para comunidades escolares e famílias possibilita diálogos sobre arte, amplia a visibilidade das práticas pedagógicas desenvolvidas, e pode contribuir para a valorização social do ensino de arte (MARTINS, 2005, p. 167).

Paralelamente, a mediação cultural emerge como prática fundamental que articula obras de arte, públicos e contextos educacionais. Mediadores culturais que atuam em museus, galerias e centros culturais desenvolvem estratégias de aproximação entre públicos diversos e obras de arte, considerando conhecimentos prévios, interesses e características dos visitantes. A formação de mediadores exige conhecimentos sobre história da arte, educação, comunicação e práticas culturais, possibilitando que desenvolvam abordagens dialógicas que valorizem as interpretações dos visitantes e promovam experiências estéticas significativas. Professores que levam estudantes a instituições culturais podem colaborar com mediadores na preparação das visitas e em desdobramentos posteriores na escola (COUTINHO, 2013, p. 145).

Concomitantemente, as práticas artísticas colaborativas e comunitárias oferecem possibilidades pedagógicas relevantes para o ensino de arte contemporânea. Projetos que envolvem intervenções no espaço escolar ou no entorno da escola, criações coletivas, performances participativas e outras atividades que ultrapassam os limites da sala de aula possibilitam que estudantes experimentem dimensões sociais e políticas da arte. A arte comunitária, desenvolvida em colaboração com moradores

de bairros, associações locais ou movimentos sociais, articula criação artística com transformação social, questionando separações entre arte erudita e cultura popular, entre artista e público, entre espaço institucional e espaço cotidiano (BARBOSA, 2012, p. 189).

Nesse contexto, as questões de diversidade, identidade e representação assumem centralidade no ensino de arte contemporânea. A arte produzida por mulheres, por artistas negros, indígenas, LGBTQIA+, periféricos e outros grupos historicamente marginalizados questiona cânones artísticos eurocêntricos e masculinos, ampliando repertórios e democratizando representações. O ensino de arte deve contemplar essa diversidade, possibilitando que estudantes reconheçam-se nas produções artísticas, identifiquem-se com trajetórias de artistas diversos, e compreendam que a criação artística não constitui privilégio de grupos específicos. A lei 10.639/2003 e a lei 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, devem orientar também o ensino de arte, valorizando produções artísticas desses povos (CONDURU, 2007, p. 112).

Igualmente importante, a arte contemporânea brasileira desenvolvida por artistas indígenas tem conquistado crescente reconhecimento nos circuitos artísticos nacionais e internacionais. Artistas como Jaider Esbell, Denilson Baniwa, Daiara Tukano e muitos outros propõem obras que articulam cosmovisões indígenas, crítica ao colonialismo, questões ambientais e experimentação formal. Essas produções desafiam estereótipos que reduzem a arte indígena a artefatos etnográficos ou artesanato, afirmando sua contemporaneidade e relevância crítica. A inclusão dessas obras no ensino de arte possibilita que estudantes ampliem compreensões sobre as culturas indígenas brasileiras, superando visões folclorizadas e reconhecendo sua vitalidade e contemporaneidade (LAGROU, 2009, p. 87).

Adicionalmente, a arte afro-brasileira contemporânea constitui campo fundamental que articula questões estéticas, identitárias e políticas. Artistas como Rosana Paulino, Dalton Paula, Sonia Gomes, Ayrson Heráclito e numerosos outros investigam memórias da diáspora africana, questões raciais, corporalidades negras e resistências culturais através de linguagens artísticas diversas. Essas produções dialogam com tradições afro-brasileiras ao mesmo tempo em que incorporam procedimentos e conceitos da arte contemporânea internacional, afirmando especificidades culturais sem recair em essencializações. O ensino de arte que contempla essas produções contribui para a educação antirracista e para a valorização da diversidade cultural brasileira (CONDURU, 2007, p. 156).

Nessa perspectiva, a arte contemporânea possibilita abordagens de questões sociais, políticas e ambientais urgentes na contemporaneidade. Obras que abordam mudanças climáticas, poluição, desmatamento e outras questões ambientais sensibilizam para a crise ecológica e estimulam reflexões sobre relações entre humanidade e natureza. Produções que tratam de violência urbana, desigualdades sociais, migrações e direitos humanos possibilitam que estudantes desenvolvam consciência crítica sobre problemas contemporâneos. Trabalhos que investigam gênero, sexualidade e corporalidades contribuem para educação inclusiva e para o questionamento de preconceitos e discriminações. A arte, nessa perspectiva, não se limita à dimensão estética, mas articula-se com engajamentos éticos e políticos (CANTON, 2009, p. 201).

Nesse sentido, a arte contemporânea questiona hierarquias entre linguagens artísticas, entre arte erudita e cultura popular, entre arte e outras práticas culturais. Apropriações de elementos da cultura de massa, do design, da publicidade, da moda e do entretenimento evidenciam porosidades entre campos tradicionalmente separados. Essa característica amplia possibilidades de diálogo com interesses e repertórios dos estudantes, que frequentemente se relacionam mais facilmente com manifestações da cultura visual cotidiana do que com obras de arte legitimadas institucionalmente. Abordagens pedagógicas que partem de referências culturais dos estudantes, estabelecendo conexões com produções artísticas contemporâneas, podem tornar o ensino de arte mais significativo e engajador (HERNÁNDEZ, 2000, p. 267).

Sob essa ótica, a relação entre arte contemporânea e espaço público oferece possibilidades pedagógicas relevantes. Intervenções urbanas, grafites, murais, esculturas públicas e outras manifestações artísticas que ocupam ruas, praças e outros espaços acessíveis possibilitam o contato direto com arte sem mediação de instituições culturais. Atividades pedagógicas que envolvem mapeamento de produções artísticas presentes no entorno da escola, pesquisa sobre artistas locais, análise de intervenções urbanas e criação de propostas artísticas para espaços públicos articulam arte, território e cidadania, possibilitando que estudantes reconheçam-se como sujeitos culturais e políticos (FAVARETTO, 2000, p. 189).

Dessa forma, o ensino de arte contemporânea deve considerar as especificidades regionais e locais, valorizando produções artísticas desenvolvidas em diferentes contextos brasileiros. A centralização da produção e circulação artística em capitais como São Paulo e Rio de Janeiro não deve obscurecer a vitalidade de cenas artísticas regionais, que desenvolvem linguagens próprias em diálogo com especificidades culturais, históricas e geográficas. O mapeamento e a valorização de artistas, coletivos, espaços culturais e manifestações artísticas locais possibilitam que estudantes reconheçam a diversidade da produção brasileira e identifiquem-se com criadores de seus contextos (COUTINHO, 2013, p. 178).

Por fim, a arte contemporânea possibilita experiências de estranhamento, questionamento e ampliação de perspectivas que constituem dimensões fundamentais da educação. A disposição para a experiência estética, compreendida como abertura ao não familiar, ao desconcertante, ao que desafia certezas e automatismos perceptivos, desenvolve flexibilidade cognitiva, pensamento divergente e tolerância à ambiguidade. Essas capacidades mostram-se cada vez mais relevantes em contextos contemporâneos caracterizados por complexidade, incerteza e transformações aceleradas. O ensino de arte contemporânea, ao possibilitar experiências de alteridade, de multiplicidade de perspectivas e de construção coletiva de sentidos, contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e sensíveis (DEWEY, 2010, p. 234).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do ensino da arte contemporânea no Brasil evidencia a complexidade dessa área, marcada por desafios específicos mas também por possibilidades pedagógicas singulares para a formação estética, crítica e cidadã dos estudantes. Desde as transformações radicais operadas pela arte moderna até as experimentações multifacetadas da produção contemporânea, a arte brasileira desenvolveu linguagens próprias que dialogam com questões sociais, políticas e culturais específicas, ao mesmo tempo em que participam de debates artísticos internacionais. Essas produções constituem patrimônio cultural fundamental que deve ser democraticamente acessível através da educação.

Nessa perspectiva, a trajetória histórica do ensino de arte no Brasil revela progressos significativos, desde o reconhecimento da área como componente curricular obrigatório até a elaboração de referenciais teórico-metodológicos consistentes, como a Abordagem Triangular. Essas conquistas resultaram de lutas persistentes de educadores, artistas e pesquisadores que defenderam a importância da arte para a formação integral dos estudantes. Entretanto, a efetivação plena dessas conquistas ainda enfrenta obstáculos relacionados à formação docente, à infraestrutura das escolas, às concepções ainda predominantes sobre as finalidades da arte, e às desigualdades no acesso a equipamentos culturais.

Por fim, conclui-se que o ensino da arte contemporânea no Brasil, apesar dos desafios significativos que enfrenta, oferece possibilidades pedagógicas fundamentais para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e criativos. A arte contemporânea, com sua ênfase na experimentação, na multiplicidade de linguagens, no questionamento de convenções e na articulação entre dimensões estéticas, éticas e políticas, possibilita experiências educativas que desenvolvem capacidades de pensamento complexo, de leitura crítica da cultura visual, de criação expressiva e de sensibilidade às múltiplas dimensões da experiência humana. A efetivação plena dessas possibilidades exige investimentos consistentes na formação docente, na infraestrutura das escolas, no acesso a equipamentos culturais, e na valorização social do ensino de arte como área fundamental do conhecimento. Os avanços conquistados nas últimas décadas demonstram que transformações são possíveis, desde que haja compromisso político, organização coletiva dos educadores e reconhecimento social da importância da arte para a educação e para a vida.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. A. **Arte para quê?: a preocupação social na arte brasileira 1930-1970**. 3. ed. São Paulo: Studio Nobel, 2006.

ARCHER, M. **Arte contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

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

CANTON, K. **Novíssima arte brasileira: um guia de tendências**. São Paulo: Iluminuras, 2009.

CAUQUELIN, A. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CONDURU, R. **Arte afro-brasileira**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

COUTINHO, R. G. **Estratégias de mediação e a abordagem triangular**. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Org.). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 134-179.

DANTO, A. C. **Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história**. São Paulo: Odysseus, 2006.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FAVARETTO, C. F. **A invenção de Hélio Oiticica**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2000.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LAGROU, E. **Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação**. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

MARTINS, M. C. (Org.). **Pensar juntos mediação cultural: reflexões e práticas**. São Paulo: Terracota, 2005.

PIMENTEL, L. G. (Org.). **Som, imagem e movimento: novas tecnologias na sala de aula**. Belo Horizonte: C/Arte, 2010.

TOURINHO, I.; MARTINS, R. **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: UFSM, 2011.

2019: A CONDIÇÃO HUMANA EM HANNAH ARENDT, BLADE RUNNER E O TRANSHUMANISMO



2019: THE HUMAN CONDITION IN HANNAH ARENDT, BLADE RUNNER, AND TRANSHUMANISM

LEONARDO OLIVEIRA ADRIANO

Graduação em história pela Universidade Federal de Ouro Preto (2020); atualmente está na graduação em geografia pelo Centro Universitário Cidade Verde (2026); professor de Ensino Fundamental II e Médio – História – na EMEF Aurélio Arrobas Martins.

RESUMO

“Não deixem proibir o plantio de árvores em casa
Você pode produzir o seu próprio oxigênio
O futuro é lindo com um pássaro sem asas,
O nosso futuro será lindo como um arco-íris que se forma na poça de
uma água suja de óleo
O futuro é um jovem maníaco viciado em videogames
O futuro já foi e continua sendo,
O futuro é uma criança com medo de nós
O futuro é uma criança com medo de nós.
(Edgar, música: “Plástico”. 2018)

A canção do rapper afrofuturista Edgar nos traz uma passagem apocalíptica do futuro, potencializados no videoclipe oficial passado numa periferia coberta de lixos tecnológicos, a expectativa posta é a do “futuro é a uma criança com medo de nós” e, em alguma circunstância da herança que o discurso do progresso técnico nos impeliu, a representação da criança talvez nos mostre a ponta de nossa condição humana, onde depositamos as possibilidades vislumbradas dentro de nossa temporalidade. Neste ensaio, me preocupei com a temporalidade e com como a condição humana do sujeito está inserida em 2019, no século que presenciou a solidificação das redes e do uso tecnológico cotidianamente. Para isso, tomei

como referência Hannah Arendt, as perspectivas futuristas da ficção científica, especificamente o filme *Blade Runner*, e as discussões a respeito do transhumanismo ou pós-humanismo.

Palavras-chave: humanismo; transhumanismo; pós-modernidade; ficção; distopia.

ABSTRACT

“Don't let them ban planting trees at home
You can produce your own oxygen
The future is beautiful with a bird without wings,
Our future will be beautiful like a rainbow that forms in a puddle of
water dirty with oil
The future is a young maniac addicted to video games
The future has already been and continues to be,
The future is a child afraid of us
The future is a child afraid of us.
(Edgar, music: “Plastic”. 2018)

The song by the Afrofuturist rapper Edgar brings us an apocalyptic passage of the future, enhanced in the official music video set in a periphery covered in technological waste. The expectation is that “the future is a child afraid of us” and, in some circumstance of the legacy that the discourse of technical progress has impelled us upon, the representation of the child perhaps shows us the tip of our human condition, where we deposit the possibilities glimpsed within our temporality. In this essay, I was concerned with temporality and how the human condition of the subject is embedded. In 2019, in the century that witnessed the solidification of networks and the everyday use of technology. For this, I took as a reference Hannah Arendt, the futuristic perspectives of science fiction, specifically the film *Blade Runner*, and discussions regarding transhumanism or post-humanism.

Keywords: humanism; transhumanism; postmodernity; fiction; dystopia.

INTRODUÇÃO

O presente estudo investiga a condição humana a partir da filosofia de Hannah Arendt, articulando sua análise com a ficção científica e debates contemporâneos sobre transhumanismo. Arendt, em *A Condição Humana* (1958), preocupa-se com a despolitização das relações sociais e a perda da pluralidade, apontando que a vida humana só adquire sentido pleno por meio da ação, do engajamento político e da construção de memória coletiva. O problema que orienta a pesquisa é compreender como a análise arendtiana da condição humana pode iluminar reflexões sobre os limites da humanidade diante do avanço tecnológico e das transformações sociais representadas na ficção científica e no debate transhumanista. O objetivo geral deste estudo é analisar a condição humana segundo Hannah Arendt e suas implicações na política, na ética e na tecnologia contemporânea. Para tanto, os objetivos

específicos incluem compreender a *vita activa* – labor, trabalho e ação – e sua relação com pluralidade e liberdade; relacionar os conceitos arendtianos com representações da ficção científica, especialmente o filme *Blade Runner*; e discutir as implicações contemporâneas do transhumanismo para a condição humana. A justificativa do estudo reside na relevância de investigar como os pensamentos de Arendt permanecem atuais, fornecendo uma base teórica para compreender a pluralidade, a ação e a ética, enquanto obras culturais e debates tecnológicos contemporâneos colocam em perspectiva os desafios e limites da humanidade. Assim, a pesquisa busca situar a análise filosófica e cultural no cerne de questões éticas e existenciais, mostrando que a pluralidade, a memória e a ação continuam essenciais para a compreensão da condição humana.

A CONDIÇÃO HUMANA EM HANNAH ARENDT

A preocupação de Hannah Arendt na condição humana gira entorno da aparente despolitização das relações em sociedade, isto porque essa manifestação nos indica uma incapacidade de discernimento e construção de pontes de convivência que possibilitem uma abertura para o bem comum, isto é, do indivíduo comunicar-se com seus semelhantes em comunhão da pluralidade, com uma ação efetiva destes na política dentro do espaço público. Agora pensemos no local da pensadora ao escrever em 1958 nos EUA, após ter experienciado às guerras mundiais, o horror do holocausto e totalitarismos, a preocupação dela vem muito em consonância às barbáries cometidas contra a humanidade no século XX, em que a vida de uma parcela significativa da sociedade pareceu facilmente descartável, legitimada por políticas de Estado, que refletia e moldava o imaginário social, como já alertava em “As Origens do Totalitarismo”, de 1951.

O primeiro capítulo, ao qual me atentei nesse artigo, pontua três atividades fundamentais do ser humano: labor, trabalho e ação, que caracterizam circunstâncias básicas às quais a vida foi concedida ao homem na Terra. Labor funciona como a atividade correspondente àquelas ligadas à necessidade ou sobrevivência, segundo a autora, está situada dentro de uma lógica natural do ciclo da vida, se mantendo como ordenadora vital do nascer, viver e morrer. O trabalho é produto do coletivo, é social e não natural; funciona como o esforço em que pessoas atribuem atividades com funções específicas; sua condição é o próprio mundo. A ação é a única atividade relacionada apenas entre os homens; sua condição é pluralidade, ligada ao fato de que os homens estão na terra e habitam o mundo; todos os sentidos da condição humana perpassam pela política, e a pluralidade da ação é a condição para a vida política.

Podemos pensar que cada uma dessas atividades fundamentais assegura a vida do homem na Terra; o trabalho garante, além da sobrevivência do indivíduo, a vida da espécie. O produto gerado pelo trabalho garante alguma permanência frente à limitada durabilidade da vida e à efemeridade do tempo. A ação, ao passo que cria as mediações entre os corpos políticos, abre condições para a lembrança e a história. De tal forma, seguindo a linha de pensamento da autora, tudo aquilo que se insere no mundo humano, ou é criado pelo esforço humano, espontaneamente ou não, se coloca como parte da condição humana. A existência não é possível sem esse universo de coisas que nos são legadas e criadas, ao qual

atribuímos sentido à nossa vida; um mundo sem esse universo de coisas não seria mundo, talvez um conjunto de coisas sem sentido.

Existe uma complexidade em compreender uma essência natural do humano, segundo Arendt, apesar de nós podermos compreender, definir e classificar uma série de coisas que nos cercam, aplicando sentido nelas; fazer este mesmo movimento com nós mesmos é improvável. Se existe uma natureza no ser humano, assim como existe em outras coisas, só uma compreensão metafísica poderia respondê-la: Deus ou algum fenômeno superior. Assim, como pontua a autora, as condições humanas, natalidade, vida, crescimento, morte, política, pluralidade, mundanidade etc., não poderão nos responder à existência de uma essência, pelo motivo de que nunca iremos nos condicionar de forma absoluta, já que todos esses fatores dentro estão em constância, movimento e alteração eterna.

O homem é um animal político. O universo de coisas e o meio formam as condições para a atividade humana, que só possui sentido dentro de uma localidade, o mundo. Este lugar não existiria sem a atividade humana que o produziu e atribuiu sentido. Já que o homem é um animal social, o indivíduo existe porque está em consonância com outros indivíduos em sociedade. A vida humana só é possível dentro de um mundo que de alguma forma compartilhe e testemunhe a presença de outros humanos.

A ação é exclusivamente atribuída ao homem, e ela depende da confluência com outros seres humanos. Definidas as atribuições básicas da vida ativa, a autora vai até a experiência da polis grega para entender em que essas atividades se davam e sua cisão com a modernidade no que diz respeito à ação dos seres humanos. Nas cidades-estados, a polis funcionava dentro da lógica de vida privada e pública; na primeira, desdobrava-se em lar, atividades domésticas e trabalho; na vida pública, as atividades aconteciam na ágora, lugar onde os cidadãos se reuniam para tomar decisões sobre a polis. Lembrando que somente um número reduzido de homens livres era considerado cidadão, excluindo boa parte das pessoas. O produto feito no espaço privado era artefato; na pública, o que se formava era o próprio ser humano, isto é, a prática da política através da ação, ou seja, o que se chama cidadania. Aqueles considerados cidadãos no espaço público eram iguais e tinham a prática de sua liberdade garantida; somente o Estado tinha o controle da violência. Assim, a problemática da liberdade situa-se unicamente na esfera política, pois o indivíduo só a tem em relação a algo, neste caso, outros cidadãos. A sobrevivência precede a política; ela está dentro da lógica do privado, já que sua necessidade passa pela necessidade, atribuída à esfera do lar.

Essa equidade dos homens na política se justificava pelo fato de serem indivíduos da mesma espécie, que, através da capacidade do diálogo, chegavam à compreensão do eu, do outro e das questões que os rodeiam, sinteticamente ocorridas pela Ação, mediadas pelo discurso. A ação possibilita que os indivíduos se mostrem uns aos outros, sejam agentes das situações e, principalmente, tenham suas singularidades expostas; é o meio em que o sujeito se diferencia e se caracteriza enquanto indivíduo. Isso só é possível por essa mediação da ação e do discurso, pois é a forma de expressão do agente. É o meio ideal para a existência humana; sem essas capacidades, não existiria o ser, já que não teriam meios para caracterizarmos a pluralidade do indivíduo.

A participação do cidadão na política é essencial, pois assegura o princípio básico da condição humana, a pluralidade; assim, a ação do indivíduo na sociedade legitima e confere sentido à política. A ação humana e a liberdade se mesclam na mesma coisa, no instante em que, para garantir, é preciso também estar em consonância com o princípio da condição humana do indivíduo, a singularidade.

Sua preocupação sobre a cisão na modernidade dessas orientações vem com o alerta do esvaziamento das relações políticas, da pluralidade, e da discussão no espaço público. O espaço público começa a ser a esfera do comerciante, do trabalho e dos bens. As pessoas passam a ser valorizadas não pela ação política, mas pelos bens que possuem, o que está na base da sociedade moderna capitalista. Até mesmo os direitos são comercializados, a lógica da classe dominante impera e as coisas começam a ser moldadas de acordo com seus interesses.

A respeito dessa crise política, Hannah Arendt, em “A condição humana”, nos lança em seu prólogo um questionamento ao relatar o lançamento de um satélite fora da Terra, que nos mobiliza a investigar as raízes de nossa condição humana e existencial, onde ela trabalha os conceitos de política e as atividades fundamentais aqui já abordadas. “Sputnik 1” foi o primeiro satélite artificial enviado ao espaço pelo programa soviético em 4 de outubro de 1957. Tratava-se de um marco da Guerra Fria, em que se iniciou a corrida espacial. O que estava em jogo não era apenas a força bélica e política, ou o domínio das potências mundiais, mas também o controle de outros planetas. Aí nossa condição humana no globo terrestre se instabilizou.

Não à toa, a autora inicia seu livro com esse relato: algo de urgente se instaura, gerando uma crise política, existencial e, sobretudo, humana. Aí Arendt nota um fato muito revelador sobre a recepção do evento ocorrido,

“O curioso, porém, é que essa alegria não foi triunfal; o que encheu o coração dos homens, que, agora ao erguer os olhos para os céus, podiam contemplar uma de suas obras, não foi orgulho nem assombro ante a enormidade da força e da proficiência humanas. A reação imediata, expressa espontaneamente, foi o alívio ante o primeiro {passo para libertar o homem de sua prisão na terra}.” (Arendt, Hannah. 1958. Em “A Condição Humana”, Prólogo. p. 9. Editora Forense Universitária).

A afirmação que a autora coloca em colchetes trata-se de uma fala de algum jornalista naquele momento, que refletiu, em alguma medida, mesmo que inconscientemente, as declarações de um cientista soviético 20 anos antes do evento: {a humanidade não permanecerá pra sempre na Terra}¹. Essa alegação apenas nos revela o que os homens já teriam sonhado muito antes, o sentimento sentido comum de prisão na terra, a apenas técnica proporcionou aquilo que já estava no campo imagético das pessoas há muito tempo atrás, a peculiaridade do evento se deu por transformar o que estava no campo da literatura na capa dos principais jornais como possibilidade concreta de transformação da condição humana.

2019: BLADE RUNNER, A CONDIÇÃO HUMANA NA FICÇÃO CIENTÍFICA

Marc Ferro, em “Cinema e História” (1992), discutiu em seu livro a relação possível entre as produções cinematográficas e a história. Ele argumenta que, desde o início, essas produções têm forte conexão com a história. O cinema, desde seu primórdio, propõe reinventar realidades; a sua invenção assegura uma experimentação visual (ou audiovisual) do espectador com seu campo imagético. O que nos permite enquanto historiadores usá-los como fontes históricas, afinal, é uma forma de acessar determinadas atmosferas, é o que defende também a filósofa Ana Livia Braga, da Universidade Federal da Bahia, em seu artigo “A invenção do cinema revelou a possibilidade de a história dos homens ser registrada num formato que assegura ao imaginário dos sujeitos/ espectadores uma impregnação visual, fato que lhes permite reviver o evento na condição de espectador”, (Ana Livia Braga, p.2. 2019. O Futuro do Livro Diante da Era da Computação. O Cinema enquanto Fonte de Compreensão da realidade: Blade Runner e seu repertório Simbólico).

O avanço científico na modernidade representou um verdadeiro impacto no imaginário social; pelo menos desde o Renascimento, as descobertas científicas funcionaram como um verdadeiro motor de expectativas da população. A ficção científica surge enquanto gênero literário no final do século XIX e início do XX, e permanece até hoje como um dos principais estilos de romance. Se observarmos os filmes com mais vendagem, pelo menos um deles será sobre o gênero e estará entre os mais assistidos. O primeiro curta metragem do gênero é “Viagem à Lua”, de Georges Méliès, lançado em 1902 na França. Nele, um cientista e seu grupo partem num foguete para explorar a Lua. A cena mais emblemática é a dessa nave aterrissando no olho direito da Lua! Chegando lá, eles encontram seres não humanos com uma lógica própria de sistema, que têm o poder de transformá-los em fumaça num estalar de dedos. Aí está lançada uma questão que girou em torno de boa parte das produções cinematográficas do gênero, e, para além disso, aquilo que Hannah Arendt alertou no episódio do “Sputnik 1”, a possibilidade de explorar e conquistar outros planetas e, principalmente, de emancipar a condição humana na Terra. Atentei-me ao filme “Blade Runner – O caçador de Androides”, de Ridley Scott, em 1982, inspirado no livro de Philip K. Dick “Do Androids Dream of Electric Sheep?” (1968), em que, na sua projeção do que seria 2019, ambientada pela trama, temos a demonstração de um futuro caótico, ao passo também de uma bela representação contemplativa da condição e existência humanas.

O enredo se passa em outubro de 2019, numa Los Angeles futurista e marginalizada. O filme dá a entender que houve uma crise ambiental, talvez ocasionada por alguma guerra nuclear, o que tornou a Terra hostil para se viver, mostrando que parte da população (provavelmente a elite) saiu em busca da colonização de outros lugares que não a Terra. Para realizá-la, foi produzida uma inteligência artificial humana, muito semelhante e quase não distinguida dos humanos, porém com capacidades muito superiores de força e agilidade. Esses são chamados de replicantes, uma série específica de androides que, em determinado estágio, começaram a desenvolver suas emoções; aí, construíram um dispositivo de segurança que lhes deu uma duração máxima de quatro anos de existência. Um grupo de quatro replicantes foge de uma mina espacial e vai à Terra, até Los Angeles, onde está o seu criador, Eldon Tyrell, dono de uma corporação que domina a Terra, em busca de cancelar a desativação de seus sistemas e prolongar suas vidas. A polícia contrata um agente aposentado, Deckard, protagonizado por

Harrison Ford, para caçá-los e destruí-los, ante o perigo que eles representam. Além da crise ambiental representada no futuro terrestre da produção, o que me interessa é a representação da condição humana que a figura dos replicantes traz.

O futuro da Terra projetado por Blade Runner não é promissor; no meio de enormes prédios, luzes neon, carros futuristas etc., nos perdemos na estética cyberpunk daquele cenário marginalizado. A primeira cena é a de uma explosão de gases vindos de chaminés que depois nos fazem ver uma cidade, tampada no filme todo por um céu escuro e chuva densa sem a presença de alguma claridade do dia; a imagem dessa cidade vem como um punhado de arranha-céus iluminados apenas pelas luzes dos prédios. Enxergamos uma crise ambiental, populacional, social e econômica. O avanço tecnológico não garantiu nenhuma espécie de emancipação humana; pelo contrário, atenuou as desigualdades. Talvez possamos sintetizar dentro do universo da ficção científica, o exemplo trago anteriormente por Hannah Arendt, em Sputnik I, vejamos, qualquer forma de progresso (humano, social, global, econômico, etc.) em Blade Runner parece incabível, para o ambiente hostil da Terra, assombrada por transeuntes naquela Los Angeles marginal coberta por uma noite eterna, o desejo de desenvolvimento é depositado na exploração e colonização de outros lugares do universo, o primeiro enunciado é a de uma propaganda num carro voador, “Uma nova vida te aguarda nas colônias fora da Terra, a chance de um recomeço em uma terra de oportunidades”, minutos iniciais do longa-metragem, o desenvolvimento tecnológico apresentado ao telespectador pelo objeto voador propaganda não os resultados do progresso humano na Terra, mas a possibilidade de emancipação através de uma existência fora da órbita.

O único desenvolvimento promissor dos humanos vem da produção da técnica, da reprodução artificial do natural, apresentado na máxima dos Androides humanóides, como apresenta o sociólogo da USP Paulo Menezes em seu artigo “Blade Runner: entre o passo e o futuro”, pontuando em seu artigo:

“Mas, o lugar de ouro da civilização de amanhã parece estar destinado à perfeição das imitações que se faz dos seres vivos. No decorrer de suas buscas, Deckard vai atrás de informações que consegue com um fabricante de cobras sintéticas. Elas são absolutamente perfeitas, não só em sua aparência e sua textura como também em seus movimentos, como podemos ver pela língua que se agita em sua cabeça.” (MENEZES, Paulo Roberto Arruda de. **Blade Runner entre o passado e o futuro**. Tempo Social, v. 11, n. 1, p. 137-156, 1999)

Além da proximidade estética que os replicantes têm com os humanos, o filme lança um ponto essencial que nos faz refletir dos limites entre o artificial e o humano, os andróides são dotados da capacidade das emoções, do amor, do medo, da dor, da morte, e principalmente da lembrança, trazido no filme pelo chip de memória implantado neles, que fazem em alguma medida terem consciência de sua própria condição de existência. Não à toa, o grupo de replicantes Nexus 6, dotados dessa capacidade, vai até a Terra em busca de seu criador, o que busca pelo prolongamento de sua existência é da urgência de sua própria autonomia e liberdade.

As investigações do policial Deckard vão se complexificando, em um momento ele acha uma série de fotos escondidas que os replicantes tiravam deles mesmos constantemente, se a fotografia é um

congelamento de um presente, essa prática significa de alguma forma a construção de lembrança e consciência histórica do tempo, como defende Menezes,

“Como se fosse uma prova negativa, a existência das fotos dá a eles o que eles não possuem: um passado, uma história, uma vida inteira, com começo, meio e fim. São, portanto, a prova definitiva de que eles possuem um passado, que seu tempo transcorre como qualquer outro, como o de qualquer outro.”. (MENEZES, Paulo Roberto Arruda de. **Blade Runner entre o passado e o futuro**. Tempo Social, v. 11, n. 1, p. 137-156, 1999)

Temos nesse ponto o ápice da discussão a respeito da condição humana, se o que nos faz humanos é a capacidade da ação, da lembrança e, conseqüentemente, da história, diferente dos animais, quais seriam os limites da artificialidade da condição desses Androides. No filme não é dada uma resposta, se é que é necessária, mas é lançada uma problemática que nos aponta de forma contemplativa e reflexiva as instâncias de nossa própria condição humana.

2019: A FICÇÃO CIENTÍFICA TORNOU-SE REAL? TRANSHUMANISMO OU PÓS-HUMANISMO

Observamos que existe um diálogo tênue entre o cinema e a história, a projeção distópica de Blade Runner sobre o que seria 2019 de alguma forma se concretizou?! Ainda não temos carros voadores, mas estamos presenciando enormes resultados do desenvolvimento tecnológico na nossa vida, que hoje influencia a política, os estudos na área da saúde, biologia, genética etc. Por exemplo, o monitoramento fisiológico e cognitivo do indivíduo nas redes que calculam através de matrizes e dados numéricos a subjetividade do sujeito, seu perfil, gostos, interesses e afins, porém que conhecimento é esse do humano que se dá com a técnica, e será que existe alguma subjetivação concreta do ser, de que forma teremos conhecimento de nós mesmos com as tecnológicas, que tipo de resposta é e como ela se dá. Existe uma vertente acadêmica que busca investigar essas questões, chama-se transhumanismo ou pós-humanismo, a definição desses termos de Maria Dias, do programa de filosofia da UFRJ e pós-graduada em bioética, ética aplicada e biociências, e Murilo Vilaça, da escola de saúde e pós-graduado em gestão e difusão de biociências pela UFRJ, é a seguinte,

“o transhumanismo é uma controversa perspectiva de investimento na transformação da condição humana. Visando ao melhoramento biotecnológico da natureza humana, ele protagoniza o debate acerca do futuro (pós-)humano. Na base da concepção transhumanista está o investimento na biotecnociência como um modo de iluminismo humanista de raízes biológicas.” (Vilaça, Murilo Mariano; Dias, Maria Clara Marques. 2014. Transhumanismo e o futuro (pós-)humano. Pág. 341).

Dentro do atual debate há dois grupos contrários aos resultados da técnica, os transhumanistas e os bioconservadores. Conforme Nick Bostrom, diretor do Instituto do Futuro da Humanidade da Universidade de Oxford, o transhumanismo se desenvolveu nas últimas duas décadas e propõe uma abordagem interdisciplinar para compreender e aprimorar o desenvolvimento da condição humana posta pelo progresso da tecnologia, para os defensores desse grupo transhumanista a tecnologia deveria ser amplamente disponibilizadas dando poder de escolha ao indivíduo, inclusive na opção dos pais optarem

por utilizar os aprimoramentos disponíveis aos seus filhos, o que leva a um debate crítico e ético de nossa existência. Em contrapartida, os bioconservadores se opõem ao uso das tecnologias com a finalidade de alteração da natureza humana; o ponto é que a técnica iria, em alguma medida, implodir a dignidade humana. Mas temos um ponto principal nesse debate, como cita ambos os autores do artigo fazendo menção a um dos nomes do bioconservadorismo,

“Há um consenso entre transhumanistas e bioconservadores de que as biotecnologias terão um imenso papel em um futuro mais ou menos próximo, estabelecendo um ponto de censura entre o passado e o presente, de um lado, e o futuro da humanidade, de outro.”
(Vilaça, Murilo Mariano; Dias, Maria Clara Marques, APUD FUKUYAMA, 2002; KASS, 2003; HUGHES, 2004; BOSTROM, 2005, 2005b, p. 343.)

A visão de um futuro utópico ou distópico com os usos da tecnologia, se algum momento foi só fruto do horizonte de imaginação, abordados na ficção científica, agora se mostra como possibilidade concreta e impacta em nossa condição de existência. Penso que a questão lançada por Hannah Arendt já em 1957 nos guia bastante no presente a respeito do debate, já que, de alguma forma, a natureza humana e nossa própria condição de existente situam-se no cerne do que seria o transhumanismo. A relação proposta pela autora, dentro de um giro ético-político do século XX, em outra atmosfera, dentro de seu espaço de experiência, nos alerta para possivelmente as mesmas urgências. Natureza humana compreendida pela autora não como essência, mas como subjetivação do sujeito através da situação na qual está inserido, isto valida o Eu, o outro e o mundo, em oposição a uma relação iluminista de concepção do indivíduo consciente acima de tudo e o outro apenas como objeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou explorar a condição humana a partir da filosofia de Hannah Arendt, suas implicações na política e na vida social, e sua ressonância nas representações da ficção científica e no debate contemporâneo sobre transhumanismo. A análise evidenciou que, para Arendt, a *vita activa* – composta por labor, trabalho e ação – não apenas estrutura a existência humana, mas também assegura a pluralidade e a possibilidade de engajamento político, elementos essenciais para a construção do sentido da vida em sociedade. O esvaziamento dessas relações na modernidade, em que o valor do indivíduo é medido mais por bens e posição social do que pela ação política, representa uma crise que ainda ressoa em nossos tempos.

Ao relacionar esses conceitos à ficção científica, especialmente ao filme *Blade Runner*, foi possível observar como a narrativa cinematográfica projeta cenários distópicos que questionam os limites da humanidade, a liberdade, a memória e a ética diante do avanço tecnológico. A existência dos replicantes evidencia dilemas sobre a singularidade humana, a consciência histórica e a ação como elementos constitutivos da condição humana, aproximando a discussão filosófica de Arendt da cultura contemporânea.

Por fim, o debate sobre transhumanismo e pós-humanismo reforça que a tecnologia contemporânea não apenas amplia nossas capacidades, mas também impõe desafios éticos, políticos e existenciais. Assim,

compreender a condição humana exige considerar não apenas a técnica, mas a pluralidade, a ação, a memória e a ética, elementos que permitem ao indivíduo situar-se no mundo de forma consciente e responsável. Este estudo demonstra, portanto, que os questionamentos arendtianos permanecem atuais, orientando reflexões sobre o futuro da humanidade e a relação entre homem, tecnologia e sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. A condição humana. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019. ISBN 978-8530972165. 1958.
- BRAGA, Ana Livia. Em o futuro do livro diante da era da computação: o cinema enquanto fonte de compreensão da realidade – Blade Runner e seu repertório simbólico. 2019.
- EDGAR. Plástico [Música]. 2018.
- MÉLIÈS, Georges. Viagem à Lua. França, 1902.
- MENEZES, Paulo Roberto Arruda de. Blade Runner: entre o passado e o futuro. Tempo Social, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 137-156, 1999. DOI: 10.1590/s0103-20701999000100007.
- SCOTT, Ridley (diretor). Blade Runner: o caçador de androides [filme]. EUA: Warner Bros., 1982.
- VILAÇA, Murilo Mariano; DIAS, Maria Clara Marques. Transumanismo e o futuro (pós-)humano. Physis: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 341-362, abr. 2014.

IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

THE IMPORTANCE OF FAMILY INVOLVEMENT IN SCHOOL



LUCIANA CRISTINA DE ÂNGELO MELO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Associada Brasil, (2015); Pós-graduação em Musicalização e Contação de História pela Faculdade Conectada – Faconnect, (2026); Professora de Educação infantil no CEI Jardim Silva Telles.

RESUMO

A presente pesquisa bibliográfica, que teve como embasamento teórico autores que abordam a importância da integração família escola no processo de aprendizagem, por ser considerada uma forma eficiente na busca da resolução dos problemas encontrados nas escolas. Objetivou-se com essa monografia, levantar reflexões acerca da necessária integração escola e família, pontuando alguns aspectos dessa sociedade em mudança permanente, em especial, das ocorridas no contexto familiar, e seus reflexos para a escola. Adotou-se o método descritivo analítico para análise dos textos pesquisados dentro de uma abordagem qualitativa. Verificou-se que os autores pesquisados consideram de fundamental importância a participação de forma direta dos pais no processo educacional de seus filhos, perpassando pelas possibilidades da escola enquanto espaço de participação, dando ênfase ao processo de integração para contribuir com o progresso educacional dos alunos/filhos.

Palavras-chave: Integração; Escola e Família; Alunos/Filhos.

ABSTRACT

This bibliographic research, based on the theoretical framework of authors who address the importance of family-school integration in the learning process, as it is considered an efficient way to resolve problems encountered in schools, aimed to raise reflections on the necessary integration of school and family,

highlighting some aspects of this constantly changing society, especially those occurring in the family context, and their reflections on the school. A descriptive-analytical method was adopted for the analysis of the researched texts within a qualitative approach. It was found that the authors researched consider the direct participation of parents in their children's educational process to be of fundamental importance, encompassing the possibilities of the school as a space for participation, emphasizing the integration process to contribute to the educational progress of students/children.

Keywords: Integration; School and Family; Students/Children.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre o papel da família na escola e da participação dos pais para o processo educativo da criança. Sendo assim, procura-se entender a realidade desse processo para que se possa buscar orientações que possibilitem o fortalecimento da relação entre família e escola, consiga estreitar os laços e reduzir a distância observada entre essas duas instituições tão importantes para o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Esse trabalho objetiva pesquisar uma infinidade de teorias que discutem esse tema, relatando a importância positiva da interação família/escola para o desenvolvimento pessoal e educacional dos indivíduos.

Os problemas que norteiam esta pesquisa são: De que forma a relação família pode contribuir para a construção de entidade e da autonomia do aluno? A relação família-escola interfere no processo ensino-aprendizagem? Quais os maiores entraves entre família e escola? Os valores representados pela escola e pela família são os mesmos ou há de valores e limites em ambas as partes?

O objetivo geral da presente monografia visa “Discutir com a comunidade educativa da pesquisa visando compreender o papel da escola no processo educacional”. Os objetivos específicos visam: Analisar as estratégias utilizadas; Identificar os conhecimentos repassados pela família e escola a parte das estruturas da família moderna e de relações com a instituição escolar; Verificar a importância da relação família-escola no processo ensino-aprendizagem que diz respeito valores e limite necessários ao exercício da cidadania.

Esta pesquisa realizou-se através de estudos bibliográficos e adotou-se o método descritivo analítico dentro de uma abordagem qualitativa.

As considerações finais fazem um resumo quanto às teorias estudadas por diversos autores que fundamentaram essa monografia, abordando a importância da integração entre família e escola no processo educativo dos educandos.

A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

Nos dias atuais, é necessário que a escola desenvolva um trabalho conjunto com a comunidade escolar, desenvolvendo projetos que favoreçam o envolvimento dos pais no processo educacional de seus filhos, para isso, o trabalho escolar tem que ser realizado em consonância com as famílias dos estudantes, para que essa relação possa contribuir para a formação da personalidade dos alunos. Para tanto, não se pode esquecer que os acontecimentos sociais também interferem de forma significativa na vida do educando, tanto em aspectos pessoais quanto educacionais.

Neste sentido, observa-se que toda entidade escolar precisa construir seu Projeto Político Pedagógico (PPP) em concomitância com toda a comunidade escolar, pois sabe-se que o processo ensino aprendizagem é dever de todos, desta forma, compreende-se que para se conseguir essa dualidade entre formação intelectual e formação para o exercício da cidadania consiste justamente na presença constante da família no contexto escolar agindo de forma direta no processo educacional de seus filhos, uma vez que os estudantes possuem uma convivência significativa na comunidade a qual estão inseridas socialmente.

Chalita (2001, p.5) diz que: Falar sobre educação é falar sobre a única alternativa política e social para que este país encontre a dimensão de sua grandeza e para que o povo que aqui vive encontre a dignidade. De acordo com o autor citado, percebe-se que a comunidade faz parte da vida de cada ser humano, sendo responsável por grande parte de seu aprendizado. Sendo assim, nota-se a relevância da relação entre família e escola no desenvolvimento escolar, pois, se a escola tem como objetivo alcançar seus objetivos sem o auxílio da família, dificilmente o conseguirá, para tanto, deve existir sempre uma parceria entre ambas para que juntas possam possibilitar o êxito com relação aos objetivos educacionais.

A educação acontece em primeiro lugar no âmbito familiar, por ser o primeiro contato social do indivíduo, sendo assim, observa-se que o ato de aprender, quando se refere à educação não se concentra apenas na escola, mas, em qualquer ambiente em que se esteja, sendo a família, o principal veículo de aprendizagem, haja vista que os pais são os modelos que os filhos querem seguir, para isso, precisa-se que todos estejam engajados no processo de desenvolvimento educacional, sabendo qual a importância de se desenvolver um trabalho em parceria em prol de uma educação de qualidade.

Conforme Chalita (2001, p.17), não se experimentou para a educação informal nenhuma célula social melhor do que a família. É nela que se forma o caráter. Para o autor, a participação da família no processo educativo de seus filhos é de fundamental importância, para o desenvolvimento do indivíduo, haja vista, esta ser responsável pela formação do caráter do cidadão. Disto decorre que quando os pais participam ativamente das atividades escolares de seus filhos, estes conseguem êxito em seus estudos, pois, tanto a escola pode contar com o apoio dos pais como os pais contam com a escola para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade.

No entanto, deve-se ressaltar que a presença dos pais na escola deve ser como parceiros da educação, e não só para reclamar de atitudes tomadas pela escola que não satisfazem seus anseios

como pais. A esse respeito, Steinberg (2005, p.62) afirma: Há uma grande diferença entre ser uma mãe ou um pai atuante ou vice-versa, que só vai à escola para reclamar. Deste modo, que se percebe na maioria das vezes é que os pais nunca participam das atividades educacionais de seus filhos, mas, quando vão à escola é somente para reclamar de algo que aconteceu na escola e não lhe agradou, e isso não é participar da vida escolar dos filhos.

Este distanciamento entre família e escola acaba criando grandes constrangimentos, onde a escola diz que a culpa de o aluno não aprender é dos pais que não sabem impor limites aos filhos, por outro lado os pais colocam a culpa na escola que não sabe ensinar como deve. Gentile (2006, p.32) ressalta: [...] Professores culpam a família “desestruturada”, que não impõe limites nem se interessa pela educação. Os pais por sua vez, acusam a escola de negligente, quando taxam o próprio filho de irresponsável.

Neste sentido, observa-se que se ambas as partes não tomarem para si a responsabilidade pela educação das crianças, adolescentes e jovens, não se conseguirá alcançar os objetivos que se almeja com o processo educativo escolar, para isso, é necessário que a entidade escolar consiga transformar os pais em parceiros, para que estes sejam atuantes e participativos do processo educacional de seus filhos.

No entanto, sabe-se que as crianças, tornam-se estudantes, mas não deixam de serem filhos, portanto, não diminui a importância dos pais em suas vidas. Então, não tem como enfrentar um tema como educação sem que as duas principais instituições educacionais da sociedade atual estejam em total concordância e unam esforços em busca de objetivos e estratégias que facilitem o desenvolvimento da aprendizagem. A esse respeito Lopes (1999, p.9) diz: [...] Os pais devem tomar consciência definitiva de que a escola não é uma entidade estranha e de que sua participação ativa nela é a melhor garantia de boa qualidade de educação escolar.

Sendo assim, é papel fundamental dos pais acompanharem diretamente e efetivamente as atividades escolares de seus filhos, participando sempre das programações e da rotina da entidade escolar a qual seus filhos estão inseridos. Quando os pais participam ativamente da vida escolar de seus filhos, facilita tanto o trabalho dos docentes, quanto a aprendizagem deles, além dessa interação e integração ser o caminho mais curto para o desenvolvimento da segurança e autonomia do educando em seu meio escolar e social.

No entanto, conforme Lopes (1999), a escola isoladamente não há como oferecer uma educação escolar de qualidade. Esta é uma questão, na qual, necessita o envolvimento de toda a comunidade. Neste sentido, a escola deve promover atividades que possam contribuir para que os pais e a sociedade possam participar ativamente do processo educativo. Pois, só assim haverá um eco entre família e escola, possibilitando momentos que propiciem a integração entre ambas em prol de uma educação de qualidade.

Assim sendo, quando a escola propicia um espaço para discussão inovando sua postura diante da sociedade, onde os pais possam participar do processo ensino-aprendizagem de seus filhos, eles se

sentirão motivados a permanecer no convívio escolar, e este fato fortalece a integração mútua entre escola e família que facilita o processo de aprendizagem.

Havendo uma linha clara de autoridade de uma estrutura organizacional que distribua funções, a escola vai respirar democracia no sentido amplo da palavra, no sentido de comunicação fluída, distribuição de responsabilidades e compromisso de todos os integrantes. Sendo assim, a relação da família e escola deve refletir todas as questões que permeiam a aquisição individual de conhecimentos, pois, não se pode falar em aquisição de conhecimentos sem que cada indivíduo esteja apto a receber as informações e instruções a ele repassadas. Ainda para reforçar essa interação os PCN's (1998, p.43), salientam a uma questão relevante, ou seja, a interação que deve haver entre as duas principais instituições família e escola e diante disto, é necessária uma tomada de decisão com máxima urgência; propiciar um intercâmbio entre ambas.

Diante deste contexto, percebe-se a necessidade de se realizar um trabalho em concordância entre escola e família, para que ambas tenham total conhecimento de suas atribuições no que se refere ao processo educativo, e assim, possa ser realizado um trabalho eficaz no campo educacional, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e capazes de viver e conviver bem em sociedade, de forma participativa e autônoma.

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

A participação dos pais é essencial no processo ensino aprendizagem, porém, na maioria das escolas, os pais só vão à escola quando são convocados para uma reunião ou chamados para resolver algum problema relacionado a seus filhos, e esse quadro deveria mudar, pois, sabe-se que os pais precisam participar da vida escolar de seus filhos, frequentando as aulas e ajudando-os a realizar suas tarefas. Sendo assim, vale ressaltar que para que haja uma educação de qualidade é preciso que as entidades escola e família estejam unidas em busca dos mesmos objetivos.

Desde a década de 1990, a família está sendo chamada a participar na escola e está sendo responsabilizada pelo sucesso ou fracasso escolar, fato este que faz com que alguns pais se distanciem cada vez mais da escola dificultando o processo educativo, e dividindo responsabilidades, e isso não ajuda em nada o desenvolvimento de uma educação de qualidade, por isso, faz-se necessário que se busque a participação dos pais para facilitar o processo educativo e não para julgar quem está contribuindo ou não para que a educação aconteça.

Durante muito tempo teve-se uma divisão do trabalho da escola e da família no campo educacional das crianças, onde cabia à escola apenas os ensinamentos científicos, e o papel da família era o cuidado físico, que deixaria as crianças prontas para receber os ensinamentos propostos pela escola. De acordo com Carvalho (2000), ao invés de demandar a contribuição da família para a aprendizagem do currículo escolar, a escola deveria investir em práticas pedagógicas efetivas que favorece a integração família-escola.

Entretanto, o caminho individual para as trocas rentáveis e o sucesso escolar depende de familiaridade com conhecimento, linguagem e padrões de avaliação específicos da escola, e reflete uma distância ou afinidade entre educação informal e educação acadêmica. Assim, atribui-se aos pais, mães e/ou responsáveis, a responsabilidade pelo sucesso escolar das crianças, e a partir disso a escola passa a adaptar e organizar o processo ensino aprendizagem, de modo que seja incluída a participação da família em suas práticas pedagógicas.

Para que o processo de aprendizagem consiga obter êxito, faz-se necessário que seu PPP (Projeto Político Pedagógico), seja elaborado a partir de uma análise fundamentada na participação da família em atividades voltadas à melhoria do ensino escolar, sendo este realizado conjuntamente com a comunidade escolar e não como na maioria das vezes é feito, com a participação de poucos, mas com o objetivo de que todos o sigam fielmente. Para tanto, percebe-se que a gestão precisa ser democrática para conseguir realmente saber lidar com a participação dos pais em sua rotina escolar.

Para Ferraz (1976, p.02), a educação não é tarefa de alguns nem de muitos, mas de todos. Sendo assim, precisa-se ter consciência de que todos precisam juntar forças para realizar os verdadeiros objetivos da educação escolar, haja vista, perceber-se que isoladamente, nem família, nem escola será capaz de desempenhar seu papel, e chegar aonde se almeja com o trabalho institucional.

Pode-se ressaltar que nunca se deve segregar famílias por suas ideologias, pelo contrário é necessário agregar todos os fatores, pois a relação da escola e família deve ser pautada na confiança e respeito entre os envolvidos, imperando sempre os princípios de democracia e participação.

Neste sentido, as instituições de ensino precisam possibilitar e garantir o acesso contínuo das famílias na mesma, levando em consideração que a integração é um processo de reciprocidade entre ambas as partes, ou seja, precisa existir uma inter-relação entre família e escola. Esta integração, é um fator que irá determinar a personalidade, a autoimagem e autoconceito, assim como, ampliar os repertórios, significados e conhecimentos por meio de trocas, discussões e vivências diversificadas, fundamentadas nas ideias e opiniões partilhadas. A educação através da integração entre a escola e a família é um instrumento que auxilia transformar a pessoa, tornando-se responsável pelos seus próprios atos, tornando-se um cidadão crítico e consciente.

Vale ressaltar, que a escola pode contribuir significativamente na formação de pessoas, haja vista que o educador seja mediador de conhecimentos científicos que vem permear o processo educacional, e precisa da participação das famílias para transformá-los em conhecimentos a ser ensinado. Sendo assim, na medida em que este dispõe dividir este conhecimento com os alunos, ele também adquirir e amplia seu horizonte profissional e pessoal. Chalita (2001, p.175), enfatiza que a mudança dos paradigmas ocorre quando cada um dá sua parcela de contribuição e é capaz de permitir que o outro também opine e participe.

Conforme o autor observa-se que a cooperação em qualquer instituição de ensino é um fator relevante que propicia e possibilita a transformação mediante a partilha de informações e o diálogo entre os envolvidos no ato de educar.

Para tanto, é preciso se pensar uma educação que almeja satisfazer todos os anseios, tanto da escola, quanto da família e do aluno, para que assim, se consiga desenvolver um aprendizado capaz de transformar os cidadãos em pessoas capazes de compreender seu verdadeiro papel social.

Desta forma, precisa-se pensar e repensar todas as ações educativas, sejam elas na família ou na escola, pois, só quando este trabalho for planejado de forma coletiva será possível que se cumpram de maneira a atender as necessidades gerais, tornando assim, o processo educacional significativo para todos.

Para tanto, não se pode deixar de lado as exigências necessárias para que o processo educativo aconteça, além de fazer uso da autoridade institucional e familiar, mas uma autoridade sem autoritarismo.

Diante deste contexto, vale ressaltar que há a necessidade de se realizar um trabalho em conjunto, mas este precisa ser democrático, e estar sempre aberto para mudanças sempre que os envolvidos acreditarem que exista a necessidade de se alterar algo em prol de um aprendizado mais amplo e significativo, e o interesse pelo processo deve ser de todos aqueles comprometidos com a educação. Sendo assim, entidade escolar, entidade familiar e educandos precisam estar em total sintonia e compreender que os objetivos são os mesmos e os benefícios alcançados também será de grande valia para todos, haja vista, saber que um não consegue êxito total sem a compreensão e colaboração do outro.

Por isso, a participação dos pais é fundamental para o desenvolvimento e andamento normal da entidade educacional, assim como a reciprocidade de experiências e compromisso entre ambas só trará benefícios a todos sem exceção, e a escola precisa propiciar momentos e oportunidades para que os estudantes juntamente com suas famílias estejam sempre trabalhando em conjunto com ela.

INTEGRAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA: UM CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Para que a integração seja realmente eficiente com seu papel, precisa-se valorizar a gestão democrática que proporciona situações de envolvimento mútuo entre escola e comunidade escolar. A esse respeito, Libâneo (2001) relata:

A gestão democrática participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisões concebe à docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva de objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca do consenso. (LIBÂNEO, 2001, p.131-132).

Neste sentido, precisa-se valorizar a gestão democrática como intercâmbio entre democracia e integração família/escola, para isso todos precisam estar em conformidade com a melhoria da educação pública, buscando parcerias que favoreçam o bom desenvolvimento educacional, tanto no campo dos conhecimentos didáticos, como pessoal e profissional dos educandos. A família precisa estar presente

em todas as situações e ações escolares, para que assim, possam colaborar de forma direta com o processo ensino aprendizagem de seus filhos.

Para isso, faz-se necessário que escola e família estejam aliadas em busca dos objetivos, ou seja, a educação escolar deve ser um complemento da educação familiar, para que esta seja de qualidade e atenda aos anseios da sociedade. Agindo sistematicamente família e escola desempenharão um papel explicitamente educacional em todos os sentidos da palavra, Vieira (2002, P. 78), vê a necessidade da sua articulação de forma sistemática e contínua com a comunidade, em particular, os familiares diretamente envolvidos. Na maioria das vezes, os pais ao colocarem seus filhos na escola pensam estarem repassando suas obrigações totalmente para a escola, tornando-se esta responsável por toda a educação do indivíduo, mas o que se percebe é que cada vez mais há a necessidade da participação da família na educação escolar de seus filhos, haja vista saber que o bom aprendizado se dá por meio da interação direta entre família e escola.

A maioria das ações educacionais que ocorrem no interior da escola, vem sendo realizado de forma a envolver a família, mas, e, sua maioria são a nível de colaboração, de modo que as tentativas de interação família/escola, ainda acontecem de forma desarticulada, fragmentada, fazendo com que as ações resumam-se apenas em participações em festas escolares e/ou manutenção dos prédios escolares, fato este, que faz com que os pais sintam-se desinteressados em participar das atividades escolares, por não sentirem-se parte integrante do processo educacional de seus filhos. Para que essa realidade seja mudada, precisa-se reestruturar o trabalho escolar, vencendo os paradigmas das relações de poder existentes nas entidades escolares.

Melhorar a qualidade da educação vai muito além da promoção de reformas curriculares, implica, antes de tudo, criar novas formas de organização do trabalho na escola, que não apenas se contraponham às formas contemporâneas de organização e exercício do poder, mas que constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pela hierarquia de comando, mas por laços de solidariedade, que se consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais. (OLIVEIRA, 1997, p.44).

Desta forma, para que se tenha uma educação de qualidade, é necessário que se faça acontecer uma educação dinâmica e compartilhada onde não haverá uma hierarquia de poderes, mas sim uma construção solidária de educação, onde os pais participam diretamente da educação escolar de seus filhos, para que em conjunto se possa realizar uma educação escolar e familiar pautada na busca pelo sucesso profissional, social e pessoal dos estudantes. No entanto, na educação não pode haver uma divisão papéis, e sim uma relação harmônica entre educadores e família de forma a garantir um trabalho inovador com relações sociais que viabilizem o processo educativo.

Para que se alcance o que se almeja com a educação, precisa-se exercer a democracia como forma de aprendizado, onde se constrói a si próprio, e não apenas em mudanças do ambiente escolar. Paro (2004, p.25) diz: não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. No

entanto, não basta apenas eleger um diretor escolar de forma democrática se a comunidade escolar não estiver disposta a realizar um trabalho em conjunto. Para tanto, a gestão democrática vem subsidiar um processo educativo amplo e preciso para que a educação seja favorável ao desenvolvimento humano, haja vista perceber-se a necessidade de se formar cidadãos críticos e capazes de se relacionarem socialmente de forma inteligente e dinâmica, e isso só tem significado quando escola e família almejam os mesmos resultados referentes à educação.

Neste sentido, a educação exercida pela escola deve estar interligada à educação desenvolvida pela família, a esse respeito Tomazetti (2005) corrobora afirmando:

A articulação entre educação formal, a cargo da escola, e a educação informal, desenvolvida pela família em seus pequenos, através de hábitos e condutas morais, é de grande importância para os parâmetros do que significa ser cidadão responsável e crítico da realidade sejam alicerçados firmemente. A criança quando pequena pede uma posição dos pais quanto ao que é realmente importante, já quando é adolescente, confronta os discursos da família com os da escola e exige coerência e sintonia entre eles. (TOMAZETTI, 2005, p.98).

Para que seja realizada a educação em conformidade entre família e escola, deve-se haver um diálogo aberto e sincero entre o que a família ensina e o que é ensinado pela escola, daí a importância de ambas estarem inter-relacionadas na busca pela qualidade da educação, pois, só a partir daí pode-se dar um significado coerente às necessidades educacionais dos indivíduos.

A educação pública brasileira, hoje vem passando por grandes transformações que requerem uma análise de posturas, principalmente no que diz respeito à relação entre família e escola. Pinheiro (2003) relata sobre a educação familiar como o principal referencial na formação da personalidade do indivíduo e que a inversão de valores que vem ocorrendo resulta em grandes problemas que envolvem educação familiar, escolar e a sociedade em geral, que participa diretamente ou indiretamente da formação dos indivíduos.

A educação dos filhos é de fundamental importância e relevância para os pais, tornando-se assim algo indispensável, inclusive a participação deles nas atividades referentes às práticas escolares.

Quando um adulto impõe regras à uma criança, deixa marcas em sua vida, portanto essas regras devem ser bem colocadas, de forma a criar na criança um caráter que valorize seu “eu” como um todo, fazendo com que este sinta-se parte integrante do mundo que o cerca, sabendo viver em sociedade, e quando essas regras são impostas em conjunto a família e a escola, estas trarão mais significado tornando o processo educativo mais eficiente e proveitoso para o educando independente de sua idade.

Diante deste contexto, vale ressaltar que a escola e a família, como entidades responsáveis pela educação do indivíduo, devem estar sempre em comum acordo no que diz respeito à educação moral, cidadã e escolar, para que assim, possam-se formar pessoas pensantes e ágeis para viver em comunidade de forma crítica e responsável.

Hoje em dia há a necessidade de a escola estar em perfeita sintonia com a família e juntas desempenhar um papel uniforme e harmônico em prol de uma educação de qualidade. A escola é uma

instituição que complementa a família e juntas tornam-se lugares agradáveis para a convivência de nossos filhos e alunos. Sendo assim, a escola não deveria viver sem a família e nem a família deveria viver sem a escola, mas sim, juntas unirem esforços para tornar o processo educativo eficiente e eficaz, pois, uma depende da outra na tentativa de alcançar o maior objetivo, ou seja, o melhor futuro para o filho e educando e, automaticamente, para toda a sociedade.

Um ponto que faz a maior diferença nos resultados da educação nas escolas é a proximidade dos pais no esforço diário dos professores. Infelizmente, são poucas as escolas que podem se orgulhar de ter uma aproximação maior com os pais, ou de realizarem algumas ações neste sentido. Entretanto, estas ações concretas, visando atrair os pais para a escola, podem ser uma ótima saída para formar melhor os alunos dentro dos padrões de estudos esperados e no sentido da cidadania.

Atualmente, os pais devem estar cada vez mais atentos aos filhos, ao que eles falam o que eles fazem, as suas atitudes e comportamentos, para assim formar um caráter sólido e responsável. E, apesar de ser difícil, a escola também precisa estar atenta para juntas conseguirem alcançar êxito em seu trabalho árduo, mas necessário na construção de um mundo melhor para todos. Eles se comunicam conosco de várias formas: através de sua ausência, de sua rebeldia, seu afastamento, recolhimento, choro, silêncio. Outras vezes, grito, zanga por pouca coisa, fugas, notas baixas na escola, mudanças na maneira de se vestir, nos gestos e atitudes.

Os pais devem perceber os filhos, para isso precisam ser presentes em sua educação tanto familiar como escolar. Muitas vezes, através do comportamento, estão querendo dizer alguma coisa aos pais. E estes, na correria do dia a dia, nem prestam atenção àqueles pequenos detalhes. Por sua vez, as crianças estão tentando pedir ajuda e, mesmo achando que o filho ultimamente está “meio estranho”, muitos pais consideram isso como normal “coisa de criança”, vai passar, é só uma fase. Há a necessidade de se observar estes sinais, pois estes podem dizer muito a respeito de problemas que precisam ser solucionados, como inadequação, dificuldades nas disciplinas, com os colegas, com os professores, e outras causas, e só com a ajuda e parceria dos pais é que essas questões podem ser minimizadas e até mesmo extintas da sala de aula.

É nesse momento que entra a parceria família/escola juntas na busca por soluções difíceis mais não impossíveis no processo educacional. Uma conversa franca dos professores com os pais, em reuniões simples, organizadas, onde é permitido aos pais falarem e opinarem sobre todos os assuntos, será de grande valia na tentativa de entender melhor os filhos/alunos, a participação diretas dos pais e/ou responsáveis em atividades curriculares e extracurriculares, também é de fundamental importância para uma relação aberta e consciente entre todos os interessados pela educação das crianças.

A construção desta parceria deveria partir dos professores, visando, com a proximidade dos pais na escola, que a família esteja cada vez mais preparada para ajudar seus filhos. Muitas famílias sentem-se impotentes ao receberem, em suas mãos os problemas de seus filhos que lhe são passados pelos professores, não estão prontas para isso. É necessária uma conscientização muito grande para que todos se sintam envolvidos neste processo de constantemente educar os filhos. É a sociedade inteira a

responsável pela educação destas crianças, desta nova geração e prepará-las para a vivência e convivência neste mundo globalizado.

As crianças precisam sentir-se pertencentes a uma família, que está preocupada e participa de sua vida educativa. Sabe-se que a família é a base para qualquer ser, tanto na formação do caráter, como em todo o processo educativo dele, quer seja ele escolar, social ou profissional, haja vista todo esse processo influenciar seu desenvolvimento psicológico. É através dessas relações que as pessoas podem se tornar mais humanas, aprendendo a viver o jogo da afetividade de modo mais adequado, pois se as duas entidades responsáveis pela educação das crianças trabalharem em conjunto, vão desenvolver nas mesmas uma afetividade e responsabilidade pessoal e social.

Percebe-se que muito tem sido transferido da família para a escola, funções que eram das famílias: educação sexual, definição política, formação religiosa, entre outros. Com isso a escola vai abandonando seu foco, e a família perde a função. Além disso, a escola não deve ser só um lugar de aprendizagem, mas também um campo de ação no qual haverá continuidade da vida afetiva. A escola que funciona como quintal da casa poderá desempenhar o papel de parceira na formação de um indivíduo inteiro e sadio. É na escola que deve se conscientizar a respeito dos problemas do planeta: destruição do meio ambiente, desvalorização de grupos menos favorecidos economicamente, etc.

Na escola deve-se falar sobre amizade, sobre a importância do grupo social, sobre questões afetivas e respeito ao próximo. Reforça-se aqui a necessidade de se estudar a relação família/escola, onde o educador se esmera em considerar o educando, não perdendo de vista a globalidade da pessoa, percebendo que, o jovem, quando ingressa no sistema escolar, não deixa de ser filho, irmão, amigo, etc. A necessidade de se construir uma relação entre escola e família, deve-se ao planejar, estabelecer compromissos e acordos mínimos para que o educando/filho tenha uma educação com qualidade tanto em casa quanto na escola, e assim, juntos realizar um trabalho conjunto na busca por um conhecimento real e completo.

Segundo Paro (2000, p.16), a escola não "assimilou quase nada de todo o progresso da psicologia da educação e da didática, utilizando métodos de ensino muito próximos e idênticos aos do senso comum predominantes nas relações familiares". "parece haver, por um lado, uma incapacidade de compreensão por parte dos pais, daquilo que é transmitido na escola; por outro lado, uma falta de habilidade dos professores". Segundo Paro (2000), podemos dizer que, além de problemas como professores mal-formados e outros, a escola tem falhado também e principalmente "porque que não tem dado a devida importância ao que acontece fora e antes dela, com seus educandos." (p.15). E como ponto de partida para a busca de uma solução para tal realidade, articula sua pesquisa, "com a preocupação de estudar formas organizacionais mais adequadas de integração dos pais a propósitos escolares de melhoria de ensino..." (2000, p.15).

"Quanto à falta de um necessário conhecimento e habilidade dos pais para incentivarem e influenciarem positivamente os filhos a respeito de bons hábitos de estudo e valorização do saber, o que se constata é que os professores, por si, não têm a iniciativa de um trabalho a esse respeito junto aos pais e mães. Mesmo aqueles que mais enfaticamente afirmam constatar um maior preparo dos pais para

ajudarem seus filhos em casa se mostram omissos no tocante à orientação que eles poderiam oferecer, especialmente nas reuniões de pais, que é quando há um encontro que se poderia considerar propício para isso". (Paro, 2000, p.65)

Conforme Piaget:

"Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades..." (PIAGET, 2000, p.50).

Pensar na parceria entre família/escola requer então dos professores inicialmente uma tomada de consciência de que, as reuniões baseadas em temas teóricos e abstratos, para chamar a atenção dos pais sobre os problemas dos filhos, suas péssimas notas, reuniões muito extensas, sem planejamento adequado, onde só o professor pode falar, não têm proporcionado uma aproximação entre pais e escola para iniciar uma proposta de parceria, pois os pais faltam às reuniões, conversam paralelamente, parecem de fato não se interessarem pela vida escolar das crianças. No entanto não basta legitimar a situação com queixas e lamentações.

Portanto, as famílias não se encontram preparadas sequer para enfrentar, quanto mais para solucionar os problemas que os educadores de seus filhos lhes entregam e ou transferem nas reuniões de pais, e outros poucos momentos em que se encontram os protagonistas desta relação, mas se esse trabalho for realizado de forma responsável e contínua essa parceria pode dar certo e produzir bons frutos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo mais relevante desta proposta é conscientizar a escola do papel que possui na construção dessa parceria: a intervenção pedagógica a estas questões deve ser no sentido de considerar a necessidade da família, vivenciar reflexões que lhes possibilitem a reconstrução da autoestima, afim de que se sintam primeiramente compreendidos e não acusados, recepcionados e não rejeitados, pela instituição escola, além de que esta última possa fazê-los sentir-se reconhecidos e fortalecidos enquanto parceiros nesta relação. Pois, se toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de serem senão educados, ao menos informados e mesmo formados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos.

É necessário que as famílias criem o hábito de participar da vida escolar das crianças, que perceba a importância de se relacionar com a escola na busca de um objetivo em comum, que é a busca de uma educação de qualidade para as crianças. Por outro lado, a escola deve ser a responsável por criar meios de aproximação com as famílias e a comunidade, orientando e mostrando que educar não é papel

exclusivo das escolas, é papel de todos. Sendo a família responsável também pela educação tanto pessoal quanto social e escolar, precisando estar presente em todas as atividades escolares de seus filhos. Todos juntos lutando por uma melhor educação, teremos uma educação eficiente e significativa.

Nessa análise não podemos desconsiderar o fato de que os professores tendem a culpar a família, pela falta de seu envolvimento, quando os alunos vão mal, ou apresentam problemas em sua aprendizagem, porém esquecem-se do fato de que eles também são responsáveis por convidar os pais a participarem efetivamente do cotidiano escolar dos alunos. Não obstante, os professores tenham razão quando afirmam que a participação da família na vida escolar do filho é muito importante para uma melhor aprendizagem, é papel primordial da escola buscar uma prática pedagógica, na qual o aluno possa atribuir significado a seus conteúdos ensinados.

Portanto, culpar a família pelas dificuldades de aprendizagem do aluno, acaba afastando-as ainda mais da escola, é necessário criar estratégias que favoreçam o envolvimento dos pais nas atividades, para que estes se sintam responsáveis pela educação e não apenas culpados pelos resultados negativos.

É fundamental e importante uma mudança nas atitudes dos pais e professores, o importante não é encontrar um culpado pelas situações ocorridas nas escolas, mas sim buscar juntas soluções para tais situações problemáticas. A escola como detentora dos conhecimentos, métodos e técnicas de ensino, deve ter a iniciativa de aproximar família e escola, envolvendo-as em atividades realizadas na escola como comemorações, palestras, confraternizações com toda comunidade e orientando-as sobre a importância de um trabalho de parceria.

Esta não é uma tarefa fácil, mas não é também impossível, pois ter uma educação de qualidade com o apoio das famílias e comunidade é um sonho, que para virar realidade é preciso agir para conseguir colocar em prática de forma democrática uma gestão educativa que vise à participação dos pais na vida escolar de seus filhos com o objetivo de unir forças na busca por uma educação de qualidade e não apenas de quantidade.

REFERENCIAS

ARROYO, M. **Educação em tempos de exclusão**. In: Gentili, P.; FRIGOTTO, G. (ORGS.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da Criança e do Adolescente** 8069/90. Brasília. MEC, 2004.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, M. E. P. de. **Family-scool relations**: a critique of parental involvement in schooling New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, 2000.

CHALITA, Gabriel. **Educação**: A solução está no afeto. São Paulo: Gente, 20001.

ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÓPEZ, Jaume Sarramona I. **Educação na família e na escola**: o que é, como se faz. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2002.

OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

O'SULLIVAN, E. **Aprendizagem transformadora**: uma visão educacional para o século XXI. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2004.

OURIQUE, M.L.H.; TOMAZETTI, E.M. **Os (dês) encontros entre família e escola**. In: **A autoridade no processo educacional**: os orientadores educacionais como mediadores das relações de poder. **Educação**, V.30, n.01, p.89-104, 2005

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Qualidade do ensino**: A contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PEREIRA, Paulo Adolfo. **Desafios Contemporâneos para a Sociedade e a Família**. Revista Serviço Social, nº 48, Ano XVI, São Paulo: Cortez, 1995.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação**. José Olympio ed. 15ª edição. Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Para onde vai à Educação**. Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007.

PINHEIRO, L.P. **A mulher e sua atualidade.** Revista Escola de Pais do Brasil. Seção de Ponta Grossa. 2003.

RIZZARDO, A. **Direito de família:** Lei nº 10406, de 10.01.2002. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo:** educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2002.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO CRÍTICA



STORYTELLING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A PEDAGOGICAL PRACTICE FROM THE PERSPECTIVE OF CRITICAL EDUCATION

MARCILENE FRANCISCA DA SILVA

Graduação em Artes pela Faculdade ITEQ (2023); Professora de Ensino Infantil no Centro de Educação Infantil Parque Santa Rita.

RESUMO

A contação de histórias na Educação Infantil constitui uma prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para a formação cognitiva, emocional, social e cultural. Por meio das narrativas, a criança amplia seu repertório linguístico, desenvolve a imaginação e constrói significados sobre o mundo ao seu redor. A arte de contar histórias favorece a interação entre educador e criança, promovendo experiências significativas que contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral, da escuta e da capacidade de expressão. Além disso, as histórias possibilitam o contato com diferentes contextos culturais, valores e experiências, contribuindo para a formação da identidade e da consciência social da criança. No contexto educacional, a contação de histórias configura-se como um importante recurso pedagógico, pois favorece a aprendizagem de forma lúdica e significativa, estimulando a criatividade e o pensamento crítico. Essa prática também fortalece os vínculos afetivos e contribui para o desenvolvimento emocional, permitindo que a criança compreenda e expresse seus sentimentos e emoções. O papel do professor é fundamental nesse processo, atuando como mediador e criando um ambiente que favoreça a escuta, a participação e a construção do conhecimento. Dessa forma, a contação de histórias contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes, capazes de compreender e interpretar o mundo em que vivem. Conclui-se que a arte de contar histórias na Educação Infantil constitui uma importante estratégia pedagógica, contribuindo para o

desenvolvimento integral da criança e para a construção de uma aprendizagem significativa, fortalecendo o processo educativo e a formação cultural desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Contação de Histórias; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem; Literatura Infantil.

ABSTRACT

Storytelling in early childhood education is a fundamental pedagogical practice for the integral development of the child, contributing to cognitive, emotional, social, and cultural formation. Through narratives, the child expands their linguistic repertoire, develops their imagination, and constructs meanings about the world around them. The art of storytelling fosters interaction between educator and child, promoting meaningful experiences that contribute to the development of oral language, listening skills, and the ability to express oneself. Furthermore, stories allow contact with different cultural contexts, values, and experiences, contributing to the formation of the child's identity and social awareness. In the educational context, storytelling is an important pedagogical resource, as it promotes learning in a playful and meaningful way, stimulating creativity and critical thinking. This practice also strengthens affective bonds and contributes to emotional development, allowing the child to understand and express their feelings and emotions. The teacher's role is fundamental in this process, acting as a mediator and creating an environment that fosters listening, participation, and knowledge construction. In this way, storytelling contributes to the formation of critical, creative, and conscious individuals, capable of understanding and interpreting the world in which they live. It is concluded that the art of storytelling in Early Childhood Education constitutes an important pedagogical strategy, contributing to the integral development of the child and to the construction of meaningful learning, strengthening the educational process and cultural formation from the earliest years of life.

Keywords: Storytelling; Early Childhood Education; Child Development; Learning; Children's Literature.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias constitui uma prática ancestral que acompanha a humanidade desde os primórdios das civilizações, desempenhando um papel fundamental na transmissão de conhecimentos, valores e culturas. No contexto educacional, especialmente na Educação Infantil, essa prática assume uma função pedagógica relevante, pois contribui para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. A narrativa possibilita à criança o

contato com diferentes experiências e realidades, ampliando sua compreensão sobre o mundo e contribuindo para a construção de sua identidade. Segundo Abramovich (1997, p. 17), “ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores, e é através delas que a criança descobre o mundo”. Dessa forma, a contação de histórias constitui uma importante ferramenta pedagógica, favorecendo a aprendizagem de forma significativa e contextualizada.

Nesse sentido, a contação de histórias contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem, pois permite que a criança amplie seu vocabulário, desenvolva a escuta e fortaleça sua capacidade de expressão. O contato com as narrativas favorece o desenvolvimento da oralidade e da comunicação, elementos essenciais no processo educativo. De acordo com Vygotsky (2007, p. 94), “o desenvolvimento da linguagem é fundamental para o desenvolvimento do pensamento, pois é por meio dela que o sujeito organiza e expressa suas ideias”. Assim, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança, favorecendo sua capacidade de compreender e interpretar a realidade.

Além disso, a narrativa desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional da criança, pois permite que ela compreenda e expresse seus sentimentos e emoções. As histórias apresentam situações que possibilitam à criança refletir sobre diferentes experiências e desenvolver sua capacidade de lidar com suas emoções. Segundo Bettelheim (2002, p. 20), “os contos oferecem à criança novas dimensões para a imaginação que ela não poderia descobrir por si só”. Dessa forma, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento emocional e psicológico da criança, favorecendo a construção de sua identidade.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da contação de histórias na formação cultural da criança. As narrativas permitem o acesso a diferentes culturas, valores e tradições, contribuindo para a formação de uma consciência cultural e social. Segundo Candido (1995, p. 249), “a literatura é um direito de todos, pois contribui para a formação do indivíduo e para o desenvolvimento de sua humanidade”. Nesse sentido, a contação de histórias constitui um importante instrumento de formação cultural, contribuindo para o desenvolvimento da consciência social da criança.

Além disso, o papel do professor é fundamental na mediação desse processo, pois é responsável por criar um ambiente que favoreça a escuta, a participação e a construção do conhecimento. A mediação pedagógica possibilita que a criança atribua significado às histórias e desenvolva sua capacidade crítica. Segundo Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção”. Dessa forma, o educador desempenha um papel essencial na promoção de experiências que favoreçam o desenvolvimento infantil.

Portanto, a contação de histórias na Educação Infantil constitui uma prática pedagógica fundamental, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da identidade e da consciência cultural da criança. Ao promover o contato com diferentes narrativas, essa prática contribui para a

formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes. Nesse contexto, torna-se fundamental refletir sobre o papel da contação de histórias no processo educativo, reconhecendo sua importância na formação integral da criança e na construção de uma educação mais significativa e humanizadora.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A contação de histórias constitui uma prática pedagógica essencial na Educação Infantil, pois favorece o desenvolvimento integral da criança e contribui para a construção de conhecimentos de forma significativa, lúdica e contextualizada. Desde os primeiros anos de vida, a criança estabelece relações com o mundo por meio da linguagem, da imaginação e das experiências simbólicas, sendo a narrativa um instrumento fundamental nesse processo. Ao ouvir histórias, a criança desenvolve sua capacidade de compreender, interpretar e atribuir significados às experiências vivenciadas, fortalecendo seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Nesse contexto, a contação de histórias deve ser compreendida como uma prática educativa que vai além do entretenimento, constituindo-se como um importante recurso pedagógico. Segundo Abramovich (1997, p. 16), “é através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser”. Essa afirmação evidencia que a narrativa possibilita à criança ampliar sua visão de mundo, favorecendo o desenvolvimento de sua imaginação e de sua capacidade de compreender diferentes realidades. Dessa forma, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento do pensamento simbólico e da criatividade, elementos fundamentais no processo de aprendizagem infantil.

Além disso, a contação de histórias favorece a construção de uma aprendizagem significativa, pois permite que a criança estabeleça relações entre as narrativas e suas próprias experiências. Nesse sentido, o processo de aprendizagem torna-se mais relevante, pois a criança participa ativamente da construção do conhecimento. Segundo Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa perspectiva reforça o papel da contação de histórias como uma prática pedagógica que favorece a participação ativa da criança no processo educativo, promovendo uma aprendizagem mais significativa e transformadora.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da contação de histórias no desenvolvimento da imaginação infantil. A imaginação constitui um elemento fundamental no desenvolvimento cognitivo, pois permite que a criança explore diferentes possibilidades e construa novas formas de compreender o mundo. De acordo com Vygotsky (2007, p. 18), “a imaginação é um processo psicológico novo para a criança e representa uma forma especificamente humana de atividade consciente”. Nesse sentido, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da imaginação e do pensamento criativo, favorecendo o desenvolvimento intelectual da criança.

Além disso, a contação de histórias favorece o desenvolvimento das relações sociais, pois promove momentos de interação entre as crianças e entre a criança e o professor. Durante a narrativa, a criança

aprende a ouvir, a respeitar o outro e a compartilhar experiências, desenvolvendo habilidades sociais importantes. Segundo Coelho (2000, p. 27), “a literatura infantil é uma forma de arte que contribui para a formação do indivíduo e para o desenvolvimento de sua capacidade de compreender o mundo”. Dessa forma, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento social e cultural da criança, favorecendo sua formação integral.

Outro aspecto importante refere-se ao papel da contação de histórias na promoção do prazer pela leitura. O contato com as narrativas desde a infância contribui para o desenvolvimento do interesse pela leitura e para a formação de futuros leitores. Segundo Zilberman (2003, p. 25), “o contato com a literatura desde a infância contribui para a formação do leitor e para o desenvolvimento de sua capacidade crítica”. Nesse sentido, a contação de histórias constitui uma prática pedagógica fundamental na formação do hábito de leitura.

Além disso, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento emocional da criança, pois permite que ela compreenda e expresse seus sentimentos e emoções. As narrativas apresentam situações que possibilitam à criança identificar-se com os personagens, favorecendo o desenvolvimento da empatia e da compreensão emocional. Segundo Bettelheim (2002, p. 20), “as histórias ajudam a criança a compreender seus sentimentos e a lidar com suas emoções”. Dessa forma, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento emocional e psicológico da criança.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da contação de histórias na formação cultural da criança. As narrativas possibilitam o acesso a diferentes culturas, valores e tradições, contribuindo para a formação da identidade cultural. Segundo Candido (1995, p. 249), “a literatura tem uma função humanizadora, pois contribui para o desenvolvimento da compreensão sobre o outro e sobre o mundo”. Nesse sentido, a contação de histórias contribui para a formação cultural e social da criança.

Portanto, a contação de histórias constitui uma prática pedagógica fundamental na Educação Infantil, pois contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural da criança. Ao promover o contato com diferentes narrativas, essa prática favorece a construção do conhecimento, o desenvolvimento da imaginação e a formação da identidade. Dessa forma, torna-se fundamental que a contação de histórias seja incorporada às práticas pedagógicas, reconhecendo seu potencial formativo e sua importância no processo de desenvolvimento infantil.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL

A contação de histórias desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem infantil, pois favorece a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da oralidade, da escuta e da capacidade de expressão. A linguagem é um dos principais instrumentos de comunicação e constitui um elemento essencial no processo de desenvolvimento cognitivo e social da criança. Desde os primeiros anos de vida, a criança constrói sua linguagem por meio das interações sociais e das experiências que vivencia

em seu cotidiano, sendo a contação de histórias uma prática pedagógica que contribui significativamente para esse processo.

Nesse contexto, o contato com as narrativas possibilita que a criança tenha acesso a diferentes formas de organização da linguagem, contribuindo para o desenvolvimento de sua competência linguística. Segundo Vygotsky (2007, p. 94), “o desenvolvimento da linguagem desempenha um papel essencial na formação do pensamento, pois é por meio dela que o sujeito organiza suas ideias e compreende o mundo”. Dessa forma, a contação de histórias contribui não apenas para o desenvolvimento da linguagem, mas também para o desenvolvimento cognitivo da criança, favorecendo sua capacidade de compreender e interpretar a realidade.

Além disso, a contação de histórias favorece o desenvolvimento da oralidade, pois permite que a criança participe de situações comunicativas significativas. Ao ouvir histórias, a criança aprende novas palavras, expressões e formas de comunicação, ampliando seu repertório linguístico. Segundo Coelho (2000, p. 15), “a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da linguagem e para a formação da capacidade de expressão da criança”. Nesse sentido, a contação de histórias constitui um importante recurso pedagógico para o desenvolvimento da linguagem oral.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da escuta, que é uma habilidade fundamental no processo de comunicação. Durante a contação de histórias, a criança aprende a ouvir atentamente, a compreender a sequência dos acontecimentos e a interpretar o significado das narrativas. Segundo Abramovich (1997, p. 23), “ouvir histórias é uma experiência que contribui para o desenvolvimento da atenção, da escuta e da compreensão”. Dessa forma, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento das habilidades de escuta, que são essenciais para o processo de aprendizagem.

Além disso, a contação de histórias favorece o desenvolvimento da capacidade de expressão da criança, permitindo que ela relate suas próprias experiências e construa narrativas. Ao interagir com as histórias, a criança desenvolve sua capacidade de comunicação, aprendendo a organizar suas ideias e a expressá-las de forma mais clara. Segundo Bruner (1997, p. 52), “a narrativa é uma forma fundamental de organização da experiência humana”. Nesse sentido, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da capacidade narrativa da criança, favorecendo o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Outro aspecto importante refere-se ao papel da contação de histórias no desenvolvimento da leitura e da escrita. O contato com as narrativas desde a infância contribui para a formação do leitor, favorecendo o desenvolvimento das habilidades necessárias para a alfabetização. Segundo Zilberman (2003, p. 26), “o contato com a literatura desde cedo contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e para a formação do leitor”. Dessa forma, a contação de histórias constitui uma prática pedagógica fundamental no processo de formação do leitor.

Além disso, a contação de histórias favorece o desenvolvimento da imaginação, que está diretamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem. A imaginação permite que a criança construa novas formas de expressão e desenvolva sua capacidade de comunicação. Segundo Vygotsky (2007, p. 18), “a imaginação está diretamente relacionada à capacidade de criação e ao desenvolvimento da linguagem”. Nesse sentido, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da linguagem e da criatividade.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da interação social no desenvolvimento da linguagem. Durante a contação de histórias, a criança interage com o professor e com outras crianças, favorecendo o desenvolvimento da comunicação. Segundo Bakhtin (1997, p. 113), “a linguagem é essencialmente um fenômeno social, que se desenvolve por meio da interação”. Dessa forma, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da linguagem por meio da interação social.

Além disso, a contação de histórias favorece o desenvolvimento da consciência linguística, permitindo que a criança compreenda a estrutura da linguagem e desenvolva sua capacidade de comunicação. Segundo Soares (2004, p. 47), “o contato com a linguagem escrita desde a infância contribui para o desenvolvimento da consciência linguística”. Dessa forma, a contação de histórias constitui um importante recurso pedagógico para o desenvolvimento da linguagem.

Portanto, a contação de histórias constitui uma prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento da linguagem infantil, contribuindo para o desenvolvimento da oralidade, da escuta, da comunicação e da capacidade de expressão. Ao promover o contato com diferentes narrativas, essa prática favorece o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de se comunicar, expressar e compreender o mundo em que vivem.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E PSICOLÓGICO DA CRIANÇA

A contação de histórias exerce um papel fundamental no desenvolvimento emocional e psicológico da criança, pois possibilita o contato com diferentes situações, sentimentos e experiências que contribuem para a compreensão de si mesma e do mundo ao seu redor. Durante a infância, a criança encontra-se em um processo de construção de sua identidade e de suas emoções, sendo a narrativa um importante instrumento para favorecer esse desenvolvimento. Por meio das histórias, a criança tem a oportunidade de vivenciar simbolicamente situações que contribuem para o desenvolvimento de sua autonomia, segurança emocional e capacidade de lidar com seus sentimentos.

Nesse sentido, as narrativas permitem que a criança identifique e compreenda emoções como medo, alegria, tristeza, raiva e amor, favorecendo o desenvolvimento da inteligência emocional. Segundo Bettelheim (2002, p. 20), “os contos ajudam a criança a compreender seus conflitos internos e a encontrar soluções para seus problemas emocionais”. Dessa forma, a contação de histórias contribui para o

desenvolvimento emocional, pois permite que a criança compreenda seus sentimentos e desenvolva mecanismos para lidar com suas emoções de forma mais equilibrada.

Além disso, a contação de histórias favorece o desenvolvimento da imaginação, que desempenha um papel essencial no desenvolvimento psicológico da criança. A imaginação permite que a criança explore diferentes possibilidades e construa significados a partir de suas experiências. Segundo Vygotsky (2007, p. 17), “a imaginação é uma função psicológica essencial, pois permite ao indivíduo criar novas formas de compreender a realidade”. Nesse sentido, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da imaginação e da capacidade de interpretação da criança, favorecendo seu desenvolvimento psicológico.

Outro aspecto relevante refere-se à identificação da criança com os personagens das histórias. Ao ouvir narrativas, a criança projeta suas emoções e experiências nos personagens, o que contribui para o desenvolvimento de sua identidade e de sua compreensão emocional. Segundo Abramovich (1997, p. 17), “é ouvindo histórias que a criança vivencia emoções e compreende melhor seus próprios sentimentos”. Dessa forma, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento emocional, permitindo que a criança compreenda e expresse suas emoções.

Além disso, a contação de histórias contribui para o fortalecimento da autoestima e da segurança emocional da criança. Ao identificar-se com personagens que enfrentam desafios e superam dificuldades, a criança desenvolve sua confiança e sua capacidade de enfrentar situações adversas. Segundo Wallon (2007, p. 63), “a afetividade desempenha um papel central no desenvolvimento da criança, pois influencia sua relação com o mundo e consigo mesma”. Nesse sentido, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da afetividade e da segurança emocional da criança.

Outro aspecto importante refere-se ao papel da contação de histórias no desenvolvimento da empatia. Ao ouvir histórias, a criança aprende a compreender os sentimentos e as experiências dos personagens, desenvolvendo sua capacidade de colocar-se no lugar do outro. Segundo Candido (1995, p. 249), “a literatura tem uma função humanizadora, pois contribui para o desenvolvimento da empatia e da compreensão sobre o outro”. Dessa forma, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento social e emocional da criança.

Além disso, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da autonomia emocional. Ao entrar em contato com diferentes narrativas, a criança aprende a compreender suas emoções e a desenvolver estratégias para lidar com seus sentimentos. Segundo Freire (1996, p. 32), “a educação deve contribuir para a formação de sujeitos autônomos e conscientes”. Nesse sentido, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da autonomia emocional da criança.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da contação de histórias na formação da personalidade da criança. As narrativas apresentam valores, comportamentos e atitudes que contribuem para a construção

da identidade e da personalidade. Segundo Erikson (1976, p. 122), “o desenvolvimento da identidade ocorre por meio das experiências sociais e das interações que o indivíduo estabelece com o meio”. Dessa forma, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento psicológico e para a formação da identidade da criança.

Além disso, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento do vínculo afetivo entre a criança e o educador. O momento da narrativa favorece a interação e a construção de relações afetivas, que são fundamentais para o desenvolvimento emocional da criança. Segundo Bowlby (1989, p. 24), “o vínculo afetivo é essencial para o desenvolvimento emocional saudável”. Nesse sentido, a contação de histórias contribui para o fortalecimento dos vínculos afetivos e para o desenvolvimento emocional da criança.

Portanto, a contação de histórias constitui uma prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento emocional e psicológico da criança, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação, da autoestima, da empatia e da autonomia emocional. Ao possibilitar o contato com diferentes narrativas e experiências, essa prática favorece a formação de sujeitos emocionalmente equilibrados, capazes de compreender e expressar seus sentimentos e de interagir de forma saudável com o mundo ao seu redor.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor desempenha um papel fundamental na mediação da contação de histórias na Educação Infantil, sendo responsável por criar condições que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural da criança. A mediação pedagógica envolve não apenas o ato de narrar histórias, mas também a criação de um ambiente que estimule a escuta, a imaginação, a participação e a construção do conhecimento. Nesse contexto, o educador atua como facilitador do processo educativo, promovendo experiências significativas que contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

A mediação docente é essencial para que a contação de histórias se constitua como uma prática pedagógica significativa. Segundo Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa perspectiva reforça que o professor deve atuar como mediador, criando situações que favoreçam a participação ativa da criança e a construção do conhecimento. Ao contar histórias, o educador não apenas transmite uma narrativa, mas possibilita que a criança interaja com o conteúdo, desenvolvendo sua capacidade de reflexão e interpretação.

Além disso, o professor desempenha um papel importante na seleção das histórias, devendo escolher narrativas adequadas à faixa etária e ao contexto sociocultural das crianças. A escolha das histórias deve considerar aspectos como a linguagem, os valores transmitidos e a possibilidade de promover reflexões significativas. Segundo Coelho (2000, p. 30), “a literatura infantil deve contribuir para a formação do indivíduo, favorecendo o desenvolvimento de sua capacidade de compreender o mundo”.

Dessa forma, a seleção das histórias constitui uma responsabilidade pedagógica fundamental do educador.

Outro aspecto relevante refere-se à forma como o professor realiza a contação de histórias. A entonação da voz, a expressão corporal, os gestos e os recursos utilizados influenciam diretamente no envolvimento e na compreensão da criança. Segundo Abramovich (1997, p. 18), “contar histórias é uma arte que exige sensibilidade, criatividade e envolvimento”. Nesse sentido, o professor deve utilizar estratégias que tornem a narrativa mais envolvente e significativa, favorecendo a participação da criança.

Além disso, o professor deve promover momentos de diálogo e reflexão após a contação de histórias, permitindo que as crianças expressem suas opiniões, sentimentos e interpretações. Esse processo contribui para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico. Segundo Vygotsky (2007, p. 94), “o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social e da mediação”. Dessa forma, a mediação do professor contribui para o desenvolvimento cognitivo e social da criança.

Outro aspecto importante refere-se ao papel do professor na promoção do desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Ao contar histórias, o educador estimula a imaginação da criança, favorecendo o desenvolvimento do pensamento criativo. Segundo Bruner (1997, p. 57), “a narrativa é uma forma fundamental de organização da experiência humana”. Nesse sentido, o professor contribui para o desenvolvimento da imaginação e da capacidade de criação da criança.

Além disso, o professor desempenha um papel essencial na formação do hábito de leitura. O contato com as histórias desde a infância contribui para o desenvolvimento do interesse pela leitura e para a formação de futuros leitores. Segundo Zilberman (2003, p. 28), “o professor desempenha um papel fundamental na formação do leitor, pois é por meio dele que a criança tem acesso às narrativas”. Dessa forma, a contação de histórias constitui uma prática pedagógica essencial na formação do leitor.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor na promoção do desenvolvimento emocional da criança. O momento da contação de histórias favorece a construção de vínculos afetivos entre o educador e a criança, contribuindo para o desenvolvimento emocional. Segundo Wallon (2007, p. 64), “a afetividade desempenha um papel essencial no desenvolvimento da criança, influenciando sua relação com o mundo”. Nesse sentido, a contação de histórias contribui para o fortalecimento dos vínculos afetivos.

Além disso, o professor deve criar um ambiente que favoreça a escuta e a participação das crianças, valorizando suas contribuições e promovendo uma aprendizagem significativa. Segundo Rinaldi (2012, p. 124), “escutar a criança é fundamental para compreender seus pensamentos e favorecer sua aprendizagem”. Dessa forma, a escuta constitui um elemento essencial na mediação pedagógica.

Outro aspecto importante refere-se ao papel do professor na promoção da formação cultural da criança. Ao contar histórias, o educador possibilita o contato com diferentes culturas, contribuindo para o

desenvolvimento da consciência cultural. Segundo Candido (1995, p. 249), “a literatura contribui para a formação humana e para o desenvolvimento da consciência cultural”. Nesse sentido, o professor contribui para a formação cultural da criança.

Portanto, o professor desempenha um papel fundamental na mediação da contação de histórias na Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural da criança. Ao promover práticas pedagógicas que valorizem a narrativa, o educador contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes, reconhecendo a contação de histórias como uma importante ferramenta pedagógica no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias na Educação Infantil constitui uma prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral da criança, contribuindo significativamente para os aspectos cognitivos, emocionais, sociais, culturais e linguísticos. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a narrativa vai além de uma atividade lúdica, configurando-se como um importante instrumento educativo que favorece a construção do conhecimento e a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes. Por meio das histórias, a criança amplia sua compreensão sobre o mundo, desenvolve sua imaginação, fortalece sua linguagem e constrói sua identidade.

Nesse contexto, a contação de histórias favorece o desenvolvimento da linguagem oral, da escuta e da capacidade de expressão, elementos essenciais para o processo de aprendizagem. O contato com as narrativas contribui para a ampliação do vocabulário e para o desenvolvimento da comunicação, favorecendo a construção de competências linguísticas que serão fundamentais ao longo da vida escolar. Além disso, as histórias possibilitam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, permitindo que a criança explore diferentes realidades e construa novos significados a partir de suas experiências.

Outro aspecto relevante refere-se à contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento emocional e psicológico da criança. As narrativas permitem que a criança compreenda e expresse seus sentimentos, favorecendo o desenvolvimento da empatia, da autoestima e da autonomia emocional. Ao identificar-se com os personagens e as situações apresentadas nas histórias, a criança desenvolve sua capacidade de compreender o outro e de lidar com suas próprias emoções, contribuindo para sua formação emocional e social.

Além disso, o papel do professor como mediador nesse processo é fundamental, pois é responsável por criar um ambiente que favoreça a escuta, a participação e a construção do conhecimento. A mediação pedagógica possibilita que a contação de histórias se constitua como uma prática educativa significativa, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. O educador, ao selecionar e narrar histórias, promove experiências que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento cultural.

Dessa forma, conclui-se que a contação de histórias constitui uma importante ferramenta pedagógica na Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança e para a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes. Ao integrar essa prática ao cotidiano escolar, o educador contribui para a construção de uma educação mais significativa, humanizadora e comprometida com o desenvolvimento pleno da criança. Portanto, torna-se fundamental que a contação de histórias seja valorizada e incorporada às práticas pedagógicas, reconhecendo seu potencial formativo e sua relevância no processo educativo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BOWLBY, John. **Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego**. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

A BRINCADEIRA COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM PELA EXPERIÊNCIA CONCRETA



PLAY AS A FACILITATOR OF LEARNING THROUGH CONCRETE EXPERIENCE.

MARTA FRANCISCA DA SILVA

Graduação em licenciatura Plena em Pedagogia pela Uniban (2009); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Uninove (2014); Letras-Língua Portuguesa pela Uninter (2022) e Artes Visuais pela Uniciv (2025). Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Iracema Marques da Silveira, prof^a.

RESUMO

O presente artigo traz a importância do brincar para desenvolvimento infantil e suas contribuições para uma aprendizagem significativa. Brincando, a criança vivencia experiências, explora sua criatividade, consegue desenvolver seu lado cognitivo, motor e social de forma prazerosa. A brincadeira é indispensável à vida do ser humano, deve fazer parte do currículo escolar, tornando-se mais uma ferramenta para o professor utilizar em sua prática pedagógica. Dessa forma, tanto as crianças quanto os professores alcançarão maior desempenho no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Brincadeira; Educação Infantil; Experiência.

This article highlights the importance of play for child development and its contributions to meaningful learning. Through play, children experience things, explore their creativity, and develop their cognitive, motor, and social skills in an enjoyable way. Play is indispensable to human life and should be part of the school curriculum, becoming another tool for teachers to use in their pedagogical practice. In this way, both children and teachers will achieve greater success in the teaching-learning process.

Keywords: Play; Early Childhood Education; Experience.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de apresentar as contribuições que a brincadeira oferece ao desenvolvimento infantil e a aprendizagem no contexto escolar.

A educação infantil desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança, proporciona diferentes experiências e oportunidades, além de marcar para sempre a vida do indivíduo. Nesta fase, as brincadeiras são essenciais, elas possibilitam a construção da autonomia, criatividade, responsabilidade, interação e o aprendizado de regras. É importante que desde cedo sejam oferecidas às crianças situações que favoreçam a assimilação da realidade, pois brincando elas irão experimentar, fantasiar e adquirir experiências concretas.

Através das brincadeiras as crianças exploram seu mundo interior e imitam a vida adulta para compreendê-la. A brincadeira no contexto escolar propicia experiência, tal qual favorece o aprendizado.

Enquanto educadores, temos a responsabilidade de oferecer as nossas crianças e estudantes condições favoráveis à construção do conhecimento, permitindo que existam situações desafiadoras e motivadoras para as elas. E isto é possível que aconteça durante as práticas pedagógicas oferecidas ao longo do ano letivo, estando inclusas nos projetos e planejamentos das U.Es.

Este estudo estará centrado em pesquisas qualitativas a partir de artigos científicos publicados e no Currículo da Cidade de Ed. Infantil (SMESP), através deles serão levantadas informações que foquem a importância do brincar, compreendendo-o como um divisor no desenvolvimento das aprendizagens das crianças, o qual contribui significativamente com os aspectos sociais, cognitivos, emocionais e motores, além de favorecer à construção de conhecimentos, autonomia e interação.

DESENVOLVIMENTO

MOTIVOS PARA BRINCAR

A brincadeira é fundamental para a formação do indivíduo, é fonte de aprendizagens, de desenvolvimentos, além de tornar possível às crianças o contato com um novo mundo, o mundo da imaginação. De acordo com Lira e Rubio (2014, p. 2) “O brincar é tão importante à criança quanto se alimentar e descansar, por meio do brincar a criança estabelece relações de conhecimento consigo, com os outros e com o mundo”.

Através da brincadeira é possível criar situações imaginárias, onde no mundo da fantasia a criança pode satisfazer desejos, expressar sentimentos e interagir com os colegas. Uma das principais atividades da infância é a brincadeira, ela auxilia as crianças a desenvolver tanto as habilidades motoras quanto cognitivas.

De acordo com Lira e Rubio (2014, p. 4)

Atualmente, por falta de espaço e segurança nas ruas, os jogos e brincadeiras na vida das crianças tem se limitado ao espaço da escola, pois até mesmo em casa as crianças têm sofrido influência da mídia e dos brinquedos eletrônicos e quando não é isso, é a falta de tempo da criança que tem atividades programadas para o dia todo (natação, inglês, judô, etc.) que não lhe sobra tempo para brincar, restando apenas o espaço da escola.

Diante do exposto, as crianças têm se envolvido em outras atividades que tem ocupado o lugar da brincadeira. Vale ressaltar que atualmente as telas digitais ocupam este espaço com maior amplitude e infelizmente dificulta ainda mais que vivam tais experiências. De acordo com Lira e Rubio (2014, p.6) “Se por um lado todo este avanço tecnológico tem oferecido conforto, praticidade à população, o mesmo é responsável por um estilo de vida mais sedentário e menos ativo.”

O brincar estimula a autonomia, dá oportunidades para que a criança faça escolhas e também para que se imponha diante de diversas situações. De acordo com Lira e Rubio (2014, p.16) “Quando brinca, a criança pensa e se organiza para aprender aquilo que está no momento de aprender, na brincadeira espontânea a criança cria, escolhe e organiza seus brinquedos, lidando com o mundo à sua maneira e aprendendo o que ela quer aprender.”

Pelo faz de conta a criança experimenta e testa os diferentes papéis da sociedade, é uma forma de aproximar-se cada vez mais do real. Desta forma ela constrói ideias sobre o mundo, enquanto brinca pode exercer vários papéis e criar várias situações que contribuirão para a vida adulta. De acordo com Barboza e Volpini (2015, p. 3) “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”.

Neste sentido percebemos o quão valioso e indispensável é o ato de brincar, visto que agrega tantos bens para os que o fazem, de maneira que influencia diretamente na formação do indivíduo e ainda que o mesmo já tenha passado pela infância e esteja em outro estágio, inclusive na fase adulta, o brincar permanece sendo fonte de prazer e aprendizagens. De acordo com o Currículo da Cidade Ed.-Infantil (2022 p. 90) “O adulto pode aceitar um convite das crianças para entrar na brincadeira, quando as crianças oferecem uma “comidinha”, por exemplo.” A brincadeira é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, brincando ela faz vivências da realidade e adquire múltiplas experiências essenciais para a sua vida e o adulto também pode fazer parte desse momento.

Para Barboza e Volpini (2015, p.7):

E as brincadeiras devem ser vistas como um princípio que contribui para o exercício de conhecimento de mundo para a Educação Infantil. Todas as crianças têm direito de brincar e cada uma delas têm o seu modo de agir, expressar, e se relacionar perante as brincadeiras propostas em seu cotidiano. E através disso, oportuniza-se as possibilidades de situações imaginárias que estimulam a inteligência e desenvolvem a criatividade. Ao mesmo tempo as representações podem igualmente expressar aspectos difíceis do contexto vivido por algumas crianças e além de expressarem o universo imaginário podem trazer elementos da realidade, buscando através do faz-de-conta, representar a busca de soluções para problemas e desafios como, por exemplo, na brincadeira do faz-de-conta uma criança imita “alguém de sua família” havendo verbalização de

palavras e imitação de gestos inadequados, que os educadores percebem e avaliam a gravidade podendo buscar informações que comprovem ou não a realidade evocada na brincadeira.

Logo, podemos dizer que a criança tem o direito de ter acesso ao brincar e ao tê-lo desenvolve várias funções, de forma agradável e leve ela aprende, pois, a partir das brincadeiras é possível criar hipóteses, estimular habilidades e até mesmo sua independência, além de construir ideias sobre o mundo, aspectos estes que permite a criança ter uma experiência vivenciada. Lira e Rubio (2014, p.6) sugerem que “uma boa alternativa é incentivar a criança a realizar em casa as brincadeiras e jogos, estimulando-as a compreender e vivenciar o brincar como forma de aproveitar o tempo.” Sendo assim, não deve se limitar apenas ao ambiente escolar, mas também no seu próprio ambiente familiar.

De acordo com o exposto podemos dizer que enquanto brinca, a criança vai se tornando autônoma, ela pensa, raciocina, neste momento vai se preparando para aprender tanto na escola quanto na sua vida social, e assim a enxergamos como o todo, de maneira integral.

É importante ressaltar que durante as brincadeiras, a linguagem é muito estimulada. Ao brincar com os colegas, até mesmo ao fingir que está conversando com os brinquedos ou imitando alguém, está exercitando a fala.. Conforme a criança fala no decorrer das brincadeiras, vai enriquecendo seu vocabulário, visto que muitas vezes repete palavras ditas por adultos, faz interpretações e com isso a linguagem vai se desenvolvendo cada vez mais.

A brincadeira sem dúvidas é fundamental para a formação do ser humano, ela propicia ricos momentos de aprendizagens e favorece muito o desenvolvimento do indivíduo. De acordo com Lira e Rubio (2014, p.12) “brincando, a criança se expressa, interage, aprende a lidar com o mundo que a cerca e forma sua personalidade, recria situações do cotidiano e expressa sentimentos básicos como o amor, o medo, raiva, ansiedade.”

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE ÀS BRINCADEIRAS

O professor exerce um papel importantíssimo ao propor brincadeiras as crianças, desde que ele organize tempos, espaços e materiais, favorecendo uma brincadeira livre e significativa. De acordo com O Currículo da Cidade Ed.-Infantil (2022 p. 94) “A(o) professora(or) precisa ter o olhar atento, buscando motivar brincadeiras, planejando e organizando de modo que sejam convidativas, atendendo às necessidades dos bebês e crianças.” Por isso, deve sempre fazer parte do seu planejamento, e durante estes momentos lúdicos é fundamental ter uma observação atenta, sensível e mediadora.

É importante que o educador compreenda os interesses e necessidades das crianças, podendo intervir de maneira intencional, favorecendo interações, aprendizagens e a cooperação entre os pares. De acordo com Barboza e Volpini (2015, p.9) “Os educadores precisam proporcionar para as crianças espaços temáticos, várias brincadeiras, brinquedos, inserindo o brincar em um projeto educativo, tendo objetivos da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento infantil.”

O educador é uma peça fundamental no momento das brincadeiras, é importante que ele não se limite, mas que brinque junto com as crianças, que lhes ensinem a brincar, que os ajude a conhecer

a si mesmos e aos outros, interagindo e os respeitando. Este momento deve ser prazeroso, pois desta forma torna-se mais fácil enriquecer o processo de ensino aprendizagem.

Para Barboza e Volpini (2015, p.4):

Quando as crianças, no jogo simbólico estão fazendo representações de papéis, como, por exemplo, imitando a mãe sendo dona de casa, a professora dando aula, dentre outros fatos, são observações realizadas por elas mesmas, e isso contribui para a construção de sua vida social. Então, é uma brincadeira de grande influência no processo da Educação Infantil para as crianças desenvolverem também a identidade e o aspecto cognitivo, motor, social, afetivo, trazendo novos significados para o faz-deconta.

Diante do exposto é possível ressaltar que a brincadeira é uma linguagem natural da criança na qual ela mostra como interpreta e vê o mundo. Explorando vivências que ajudam não só no desenvolvimento cognitivo, mas no motor e interferindo diretamente na sua vida social, atribuindo significados a sua vida.

É preciso que o professor tenha interesse pelo brincar, que participe e observe as crianças, que consiga ter uma relação com elas, que tente abrir portas para que descubram nas brincadeiras mesmo que de forma inconsciente sua visão de mundo e de si mesmas. O Currículo da Cidade Ed.-Infantil (2022 p. 90) afirma que “é atribuição da(o) professora(or), ainda, acompanhar as brincadeiras de papéis para observar as relações, valores e sentimentos expressos pelas crianças na brincadeira de papéis.” O educador por sua vez precisa ter o brincar em sua prática pedagógica sempre, desta forma estará contribuindo para a formação de seus alunos em todos os aspectos de suas vidas.

Lira e Rubio (2014, p.11) afirmam:

Nós educadores, devemos estar atentos ao brincar da criança, pois muitas vezes, estamos preocupados com os resultados do jogo, com as habilidades e competências que a criança deve desenvolver, ou até mesmo com aquilo que nós consideramos importante para o seu desenvolvimento, e não observamos na riqueza deste momento, que a criança por si só e na relação com seu par, alcançou ou superou seus limites considerados essenciais para sua aprendizagem.

Podemos afirmar que o conhecimento se dá a partir de experiências vivenciadas e o professor pode ser o mediador para ajudar as crianças a descobrirem suas verdades, suas alegrias, suas vontades, seus medos, etc. É viável que o educador tenha um olhar atento às ações das crianças enquanto brincam, pois nestes momentos elas são transparentes e observando-as será mais fácil ajudá-las em suas dificuldades. Neste sentido o professor tem um papel fundamental na formação dos estudantes. De acordo com Barboza e Volpini (2015, p. 6) “a brincadeira do faz-de-conta é essencial para as crianças desenvolverem o aspecto cognitivo, social, motor e afetivo, e evoluírem na criatividade, imaginação, representações, ações e autonomia.” Através da brincadeira, que por sua vez é indispensável à educação infantil, conseguirá criar diversas situações que os façam pensar, criar, reinventar e adquirir experiências.

BRINCADEIRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

O brincar precisa estar alinhado as propostas pedagógicas. É importante ressaltar que um ambiente educativo de qualidade acontece quando se leva em consideração as necessidades das crianças e estudantes, e a brincadeira é essencial para o desenvolvimento das aprendizagens de todos. Sendo assim, deve haver um espaço acolhedor, atrativo, convidativo a estimular as crianças a explorar, criar e descobrir. De acordo com o Currículo da Cidade Ed.-Infantil (2022 p.92) “As crianças aprendem a brincar e a interpretar a partir de um conjunto de vivências e referências e, por meio das brincadeiras que fazem parte do seu cotidiano, criam seus valores e costumes.”

É essencial que no contexto escolar exista brincadeiras, elas podem propiciar um aprendizado mais prazeroso e significativo. Ao brincar as crianças desenvolvem várias funções que as auxiliam em seu desenvolvimento. O Currículo da Cidade Ed.-Infantil (2022 p.95) reforça que “é preciso oportunizar que todas as crianças participem da experiência lúdica e, se preciso for, mudar a rotina, de modo a propiciar a participação e inclusão de todos.”

De acordo com o Currículo da Cidade Ed.-Infantil (2022 p.93):

Quando observamos as crianças brincando livremente com material disponível e, muitas vezes, mesmo sem material, percebemos que as crianças pequenas são atores sociais capazes de agir, participar, argumentar, criar, significar, escolher e aprender a partir das interações com as pessoas e com os mundos sociais que as rodeiam, produzindo a cultura infantil.

Logo, podemos dizer que é importante que o educador junto com os alunos, explore os espaços dentro e fora da sala de aula e que faça o uso de vários recursos para promover boas brincadeiras e que estas sejam favoráveis ao desenvolvimento integral de todos.

A escola tem a função de dar condições para que haja brincadeiras, valorizando o ato de brincar, assim os alunos terão um melhor desenvolvimento físico e cognitivo. Inclusive as instituições de educação infantil devem ter as brincadeiras como parte integrante do currículo, tendo em vista o bom desenvolvimento das habilidades de seus estudantes. De acordo com o Currículo da Cidade Ed.-Infantil (2022 p.80) “Quando descobrimos que bebês e crianças são potentes e capazes de aprender como sujeitos ativos e criadores, passamos a questionar as formas e atitudes que orientaram a organização do trabalho escolar ao longo da história.

O brincar estimula o desenvolvimento motor, cognitivo, social e também a linguagem da criança. Quando brinca com os colegas, ou até mesmo quando conversa com seus brinquedos, está exercitando a fala.

O Currículo-da-Cidade-Ed.-Infantil (2022 p.87) diz:

Falamos de brincadeira para nos referirmos a diferentes ações das crianças que envolvem o lúdico e, por isso, privilegiam o processo, e não um resultado visível. Um bebê brincando com suas mãos ou seus pés, explorando objetos que colocamos ao seu redor; uma criança um pouco maior transportando água com uma latinha para molhar a terra e fazer uma estradinha para passar com um carrinho; uma criança maior fazendo circular um pequeno caminhão e se colocando no lugar do motorista que entrega produtos de casa em casa; crianças em torno de um jogo de mesa ou correndo pelo pátio: seja qual for a brincadeira, as crianças estão sempre aprendendo quem elas são, como as coisas funcionam, estão percebendo o mundo ao redor e formando uma memória do que fazem e aprendem.

Diante de tantos benefícios que o brincar pode trazer para nossos alunos, no currículo escolar deve haver espaço para momentos de brincadeiras, visto que elas promovem múltiplas funções para aprendizagem e favorecem o desenvolvimento do ser humano. O brincar favorece para o desenvolvimento social, brincando com os amigos a criança aprende a importância do trabalho em equipe além de possibilitar que descubra e desenvolva suas habilidades assim como a de seus colegas. Portanto, a equipe escolar tem em suas mãos chaves que abrem portas para o mundo, e com certeza uma dessas chaves é a brincadeira, pois através dela abstrato se torna concreto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os artigos estudados, percebe-se que a brincadeira é uma ferramenta importante para estimular o desenvolvimento das aprendizagens. Ao brincar, a aprendizagem acontece de forma espontânea e significativa, possibilita à criança experimentar, expor seus sentimentos, fantasiar e a vivenciar momentos que lhes trará experiências que servirão para o seu desenvolvimento integral.

Ao utilizar o brincar como uma estratégia para o desenvolvimento da aprendizagem, os professores passam a ter um recurso valioso para trabalhar com as crianças, levando em consideração que a brincadeira cria condições favoráveis à construção do conhecimento. Dessa forma é essencial que o Currículo contemple estes espaços destinados ao brincar, pois se faz indispensável ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças e estudantes.

O contexto escolar deve ser acolhedor e atrativo, com propostas pedagógicas que valorizem e estimulem o ato do brincar, sempre favorecendo estes momentos que possibilitam uma aprendizagem significativa, bem como o desenvolvimento integral da crianças.

REFERÊNCIAS

- BARBOZA, Letícia; VOLPINI, Maria Neli. **O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário.** Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, v. 2 n. 1, (p.1-12) 2015. Disponível em: <<https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200208.pdf>> Acesso 21 jan. 2026.
- LIRA, Natali Alves Barros; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A Importância do Brincar na Educação Infantil.** Revista Eletrônica Saberes da Educação – v. 5, n. 1, p. 1-22, 2014. Disponível em: < https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/natali.pdf> Acesso 21 jan. 2026.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade : Educação Infantil. – 2. ed. – São Paulo : SME / COPED, 2022.

O DESAFIO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DIANTE DAS DIFERENÇAS, DOS LIMITES INSTITUCIONAIS E DAS REALIDADES FAMILIARES NA ESCOLA PÚBLICA



THE CHALLENGES OF TEACHERS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE FACE OF DIFFERENCES, INSTITUTIONAL LIMITATIONS, AND FAMILY REALITIES IN PUBLIC SCHOOLS

NATERCIA ALBUQUERQUE LEITE SIMÃO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Herminio Ometto Uniararas, (2008) professora de Educação Infantil.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a atuação do professor e da equipe gestora na educação infantil, especialmente no contexto da escola pública municipal, com foco em um Centro de Educação Infantil (CEI) da Prefeitura de São Paulo. O trabalho foi construído a partir de um relato de experiência vivenciado no exercício da função de diretora escolar, o que possibilitou uma observação próxima da realidade enfrentada diariamente por professores, crianças e famílias. O texto aborda os desafios do cotidiano escolar, considerando o número de crianças atendidas por período, as condições estruturais da escola, a legislação educacional vigente e as diferentes realidades sociais, econômicas e culturais das famílias. Discute-se também a presença de crianças com laudo médico e sem laudo diagnóstico, bem como as dificuldades encontradas pelas famílias para acessar serviços de saúde e acompanhamento especializado. O estudo evidencia que, embora existam leis e normativas que orientam o trabalho do professor na educação infantil, a prática diária exige sensibilidade, escuta, ética profissional e ações articuladas entre escola, família e poder público. Conclui-se que o professor da

educação infantil exerce um papel fundamental não apenas no ensino, mas também no cuidado e na proteção das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Escola Pública; Inclusão; Prática Docente; Gestão Escolar.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the role of teachers and school management in early childhood education, especially within the context of public municipal schools, focusing on an Early Childhood Education Center (CEI) in the city of São Paulo. The study is based on an experience report developed during the author's work as a school principal, allowing a close observation of the daily reality faced by teachers, children, and families. The text discusses daily school challenges, considering the number of children served, school infrastructure conditions, educational legislation, and the diverse social, economic, and cultural realities of families. It also addresses issues related to children with and without medical reports and the difficulties families face in accessing health services and specialized support. The study highlights that, although laws and regulations guide teaching practice, everyday school life requires sensitivity, ethical commitment, and coordinated actions among schools, families, and public authorities to ensure children's rights.

Keywords: Early Childhood Education; Public School; Inclusion; Teaching Practice; School Management.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é reconhecida como uma etapa fundamental da educação básica, pois representa o primeiro contato sistemático da criança com o ambiente escolar fora do convívio familiar. É nesse período inicial da vida que se estabelecem bases importantes para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. As experiências vividas nessa fase influenciam diretamente a forma como a criança se percebe, se relaciona com o outro e constrói conhecimentos ao longo de sua trajetória escolar.

Durante a educação infantil, a criança aprende a conviver em grupo, a compartilhar espaços e objetos, a respeitar regras simples de convivência e a expressar sentimentos e emoções. Além disso, desenvolve gradualmente sua autonomia, aprendendo a realizar pequenas tarefas sozinha e a tomar decisões compatíveis com sua idade. O brincar, as interações e as experiências cotidianas tornam-se instrumentos essenciais de aprendizagem, contribuindo para a construção da identidade e da autoestima infantil.

Nesse contexto, a escola de educação infantil não pode ser compreendida apenas como um espaço de aprendizagem formal. Ela assume também um papel de cuidado, acolhimento, proteção e socialização. A instituição escolar torna-se, muitas vezes, uma extensão do lar, oferecendo segurança emocional e física às crianças. O professor, por sua vez, exerce uma função de extrema relevância, pois acompanha a criança em momentos decisivos do seu desenvolvimento, observando comportamentos, identificando dificuldades, valorizando avanços e atendendo às necessidades individuais de cada aluno.

No âmbito da escola pública, especialmente nos Centros de Educação Infantil (CEIs), esse trabalho torna-se ainda mais complexo e desafiador. O professor lida diariamente com turmas numerosas, crianças muito pequenas e uma grande diversidade de realidades sociais. Muitas famílias atendidas pela rede pública enfrentam dificuldades econômicas, sociais e culturais, o que impacta diretamente o desenvolvimento infantil. Em muitos casos, a escola representa o principal — e às vezes o único — espaço de apoio, orientação e proteção disponível para essas crianças e suas famílias.

Além disso, as instituições públicas de educação infantil atendem crianças com diferentes ritmos e formas de desenvolvimento. Algumas possuem laudos médicos que indicam deficiências, transtornos ou necessidades educacionais específicas, enquanto outras não apresentam diagnóstico formal, mas demonstram dificuldades evidentes no cotidiano escolar, como atrasos na linguagem, dificuldades de socialização ou problemas comportamentais. Diante dessa realidade, torna-se imprescindível que o professor e a equipe gestora atuem de forma articulada, com sensibilidade, responsabilidade e compromisso ético.

Assim, o trabalho na educação infantil pública exige não apenas conhecimentos pedagógicos, mas também um olhar humano, atento e acolhedor. A atuação conjunta entre professores, gestores, equipe de apoio e famílias é essencial para garantir o desenvolvimento integral da criança e a construção de um ambiente escolar inclusivo e respeitoso.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios enfrentados na educação infantil pública a partir de uma experiência concreta vivenciada no contexto da gestão escolar. Busca-se destacar a importância do trabalho coletivo, da escuta sensível e do compromisso com a formação integral da criança, reconhecendo a escola como um espaço fundamental de transformação social.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PÚBLICA E O PAPEL DO PROFESSOR

O professor da educação infantil exerce uma função de grande responsabilidade, pois acompanha a criança em uma das fases mais sensíveis e decisivas da vida. É nesse período que se formam vínculos afetivos, hábitos, valores e as primeiras experiências de convivência social fora do ambiente familiar. No Centro de Educação Infantil (CEI), especialmente no berçário, o trabalho docente vai muito além do ensino de conteúdos, envolvendo cuidado constante, atenção às necessidades básicas e acompanhamento próximo do desenvolvimento integral da criança.

No berçário, o professor é responsável por organizar uma rotina que proporcione segurança, previsibilidade e acolhimento. Atividades como alimentação, higiene, descanso e momentos de interação são planejadas de forma intencional, respeitando o ritmo individual de cada criança. Além disso, o professor observa atentamente o desenvolvimento motor, emocional e social, percebendo sinais importantes que indicam avanços ou possíveis dificuldades ao longo do processo de crescimento.

Na escola pública, esse trabalho ocorre em um contexto marcado por diversos desafios estruturais e sociais. O número de crianças por sala, mesmo quando está dentro dos limites estabelecidos pelas normas educacionais, muitas vezes dificulta um atendimento totalmente individualizado. Ainda assim, o professor precisa manter um olhar atento sobre cada criança, identificando comportamentos

diferenciados, dificuldades de adaptação, atrasos no desenvolvimento ou mudanças emocionais que possam indicar a necessidade de acompanhamento específico.

Outro aspecto relevante é que muitas crianças atendidas na rede pública vivenciam situações de vulnerabilidade social, como dificuldades financeiras, ausência de acompanhamento familiar ou contextos familiares instáveis. Essas condições impactam diretamente o comportamento e o desenvolvimento infantil, exigindo do professor sensibilidade, empatia e preparo emocional para lidar com diferentes realidades dentro da sala de aula.

O professor da educação infantil não atua de forma isolada. Ele integra uma equipe composta por outros professores, coordenação pedagógica, direção e demais funcionários da escola. O trabalho coletivo é fundamental para a troca de informações, o acompanhamento do desenvolvimento das crianças e a tomada de decisões pedagógicas. No entanto, mesmo com o apoio da equipe escolar, muitas situações demandam encaminhamentos externos, como atendimentos médicos, psicológicos ou sociais, que nem sempre acontecem de maneira rápida ou eficaz devido às limitações dos serviços públicos.

Apesar das dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola pública, o professor da educação infantil busca realizar seu trabalho com compromisso e dedicação. Utilizando sua formação profissional, sua experiência prática e sua sensibilidade, o docente procura atender às necessidades das crianças de forma ética e responsável, respeitando suas individualidades e promovendo um ambiente seguro e acolhedor.

Dessa forma, o papel do professor na educação infantil pública é fundamental para garantir o desenvolvimento integral das crianças. Seu trabalho contribui não apenas para a aprendizagem, mas também para a formação de sujeitos mais seguros, autônomos e capazes de se relacionar de maneira saudável com o mundo ao seu redor.

AMPARO LEGAL E LIMITES DA PRÁTICA

A educação infantil é assegurada por leis, diretrizes e documentos oficiais que reconhecem a criança como sujeito de direitos e garantem o acesso a um atendimento educacional de qualidade desde os primeiros anos de vida. Esses dispositivos legais orientam a organização das instituições de educação infantil, o planejamento pedagógico, a formação dos profissionais e o atendimento às diferentes necessidades das crianças, considerando suas especificidades e seu desenvolvimento integral.

No âmbito nacional, a legislação educacional estabelece princípios fundamentais para a educação infantil, como o direito ao cuidado, à educação, à proteção e à convivência social. Esses documentos reforçam a importância de práticas pedagógicas que respeitem o ritmo da criança, promovam a inclusão e garantam condições adequadas de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, a legislação funciona como um instrumento de proteção dos direitos da infância e de orientação para o trabalho pedagógico.

No município de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação (SME) estabelece normas específicas para o funcionamento dos Centros de Educação Infantil (CEIs). Essas normas definem, entre outros aspectos, a faixa etária atendida, o número de crianças por sala, a composição das equipes escolares e

as atribuições dos diferentes profissionais que atuam na unidade. Tais regulamentações são fundamentais para organizar o trabalho escolar, assegurar condições mínimas de atendimento e garantir os direitos das crianças e dos profissionais da educação.

Entretanto, a realidade vivenciada nas escolas públicas revela que nem sempre é possível cumprir todas as normas de maneira ideal. A falta de recursos materiais, a escassez de profissionais, as limitações estruturais e a dificuldade de acesso a serviços de apoio de outras áreas, como saúde e assistência social, interferem diretamente na efetivação das políticas públicas. Assim, embora a legislação seja essencial como referência, ela não é suficiente para resolver, por si só, os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, professores e gestores precisam lidar com os limites impostos pela realidade institucional, buscando alternativas dentro das possibilidades oferecidas pelo sistema público de ensino. Essa atuação exige diálogo, responsabilidade e compromisso ético, sempre priorizando o bem-estar, a segurança e o desenvolvimento das crianças. Dessa forma, mesmo diante das dificuldades, o amparo legal continua sendo um norteador das práticas pedagógicas, ainda que sua aplicação ocorra de maneira adaptada às condições concretas da escola pública.

CRIANÇAS COM LAUDO, SEM LAUDO E A QUESTÃO DA INCLUSÃO

A inclusão é um dos maiores desafios enfrentados pela educação infantil na escola pública, especialmente diante da diversidade de crianças atendidas. No cotidiano escolar, é comum a presença de crianças que chegam à instituição com laudos médicos que indicam deficiências, transtornos do desenvolvimento ou outras condições que exigem acompanhamento específico. Ao mesmo tempo, há crianças que não possuem diagnóstico formal, mas demonstram comportamentos, dificuldades de aprendizagem ou de socialização que chamam a atenção da equipe escolar.

A ausência do laudo não significa, necessariamente, a inexistência de necessidades educacionais específicas. Muitas vezes, as dificuldades apresentadas pelas crianças tornam-se evidentes apenas no convívio escolar, onde são observadas em situações de interação, brincadeiras, rotina e atividades pedagógicas. Nesse sentido, a escola passa a desempenhar um papel fundamental na identificação inicial dessas demandas, ainda que não tenha a função de diagnosticar.

Em alguns casos, as famílias encontram dificuldades para aceitar um possível diagnóstico, seja por medo, insegurança, falta de informação ou questões emocionais. Há também situações em que a família reconhece a necessidade de acompanhamento especializado, mas enfrenta obstáculos como a falta de recursos financeiros, a dificuldade de acesso aos serviços públicos de saúde ou longas filas de espera para atendimentos e avaliações.

Diante desse contexto, a escola frequentemente se torna o primeiro espaço institucional onde essas diferenças são percebidas de forma mais sistemática. O professor, por meio da observação diária, do registro pedagógico e do acompanhamento contínuo da criança, reúne informações importantes sobre comportamentos, avanços e dificuldades. Essas observações são compartilhadas com a equipe gestora e pedagógica, respeitando sempre os limites da atuação docente e evitando julgamentos ou rótulos.

A inclusão, nesse cenário, exige uma postura ética, sensível e colaborativa por parte de toda a equipe escolar. Mais do que a presença ou ausência de um laudo, o que deve orientar a prática pedagógica é o respeito às individualidades e às necessidades de cada criança, garantindo oportunidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento dentro do ambiente escolar.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, com abordagem qualitativa, fundamentado na vivência profissional da autora enquanto diretora de um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede municipal de ensino de São Paulo. A escolha desse tipo de abordagem justifica-se pela possibilidade de analisar, de forma reflexiva e contextualizada, situações reais do cotidiano escolar, considerando a complexidade das relações e práticas que envolvem a educação infantil pública.

As reflexões apresentadas foram construídas a partir da observação sistemática da rotina escolar, do acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores e da interação constante com as crianças atendidas pela instituição. Também foram considerados os diálogos estabelecidos com as famílias, bem como os encaminhamentos e contatos realizados com serviços públicos das áreas da saúde, assistência social e educação, quando necessários.

A metodologia adotada valoriza a escuta atenta, o registro de situações significativas e a análise crítica das práticas de gestão e docência, buscando compreender os desafios e as possibilidades presentes no contexto da escola pública de educação infantil. Não houve a utilização de instrumentos padronizados de coleta de dados, uma vez que o foco do estudo está na reflexão sobre a prática profissional e nas experiências vivenciadas no cotidiano institucional.

A identidade das crianças, das famílias e dos profissionais envolvidos foi integralmente preservada, em conformidade com os princípios éticos que orientam pesquisas e relatos na área da educação. Nenhuma informação que possibilite a identificação dos sujeitos foi divulgada, garantindo o respeito e a confidencialidade dos dados.

Dessa forma, este relato de experiência tem como objetivo contribuir para a reflexão sobre a prática docente e a gestão escolar na educação infantil pública, oferecendo subsídios para a discussão de temas como inclusão, limites institucionais e o papel da escola no atendimento às crianças e suas famílias.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: UM CASO ENTRE TANTOS

Durante minha atuação como diretora escolar, tive a oportunidade de acompanhar diversos casos envolvendo crianças em situação de vulnerabilidade social, familiar e de saúde. Essas experiências fazem parte do cotidiano da escola pública de educação infantil e exigem da equipe escolar sensibilidade, responsabilidade e comprometimento. Entre os muitos casos vivenciados, um em especial marcou profundamente toda a equipe da unidade escolar, tanto pelo impacto emocional quanto pelos limites enfrentados pela instituição.

Tratava-se de um aluno que apresentava quedas frequentes ao participar das atividades realizadas no espaço externo da escola. Sempre que estava no parque ou em momentos de brincadeira coletiva, o

aluno caía repetidamente, o que chamou a atenção dos professores responsáveis pela turma. Diante da recorrência dessas situações, os docentes passaram a observar o comportamento da criança com maior atenção, realizando registros pedagógicos e comunicando os fatos à coordenação pedagógica e à direção da escola.

Após o levantamento dessas observações, a família foi chamada para uma conversa, com o objetivo de compreender melhor a realidade da criança. Durante o diálogo, a mãe relatou uma situação familiar extremamente delicada. Informou que possuía duas filhas em estado vegetativo, em decorrência de uma condição genética relacionada à incompatibilidade sanguínea entre ela e o marido. As meninas realizavam tratamento em um hospital público, porém o menino ainda não havia conseguido acesso ao atendimento médico necessário.

A família vivia em condições financeiras, sociais e culturais bastante limitadas, o que dificultava significativamente o acesso aos serviços de saúde e aos acompanhamentos especializados. Diante desse cenário, a escola passou a atuar dentro de suas possibilidades institucionais, realizando todos os encaminhamentos cabíveis junto aos órgãos competentes, seguindo as normas, os procedimentos e os fluxos estabelecidos pela rede municipal de ensino.

Durante aproximadamente um ano, a criança foi acompanhada pela equipe escolar enquanto se aguardava a efetivação do atendimento especializado. Nesse período, seu quadro de saúde apresentou agravamento progressivo. Em julho do ano seguinte, o aluno já não conseguia mais andar de forma independente. A escola precisou adaptar sua rotina para recebê-lo no estacionamento da unidade, uma vez que ele não tinha condições físicas de caminhar até a sala de aula. Esse momento foi especialmente difícil e comovente para toda a equipe, evidenciando os limites da atuação escolar diante de situações que extrapolam o campo pedagógico.

Nesse mesmo período, a equipe tomou conhecimento de que a mãe havia tido outro bebê, o que evidenciou ainda mais a complexidade da situação familiar e a sobrecarga vivenciada por aquela família. O caso relatado representa apenas um entre muitos acompanhados diariamente pela escola, que atende aproximadamente 150 crianças por período. Ele revela a realidade desafiadora da educação infantil pública e reforça a importância do trabalho articulado entre escola, família e serviços públicos, ainda que nem sempre as respostas ocorram no tempo necessário.

DISCUSSÃO

O caso apresentado evidencia que a escola pública, especialmente no contexto da educação infantil, assume um papel que vai muito além do ensino e da aprendizagem formal. Professores e gestores lidam diariamente com demandas sociais, familiares e de saúde que interferem diretamente no desenvolvimento das crianças e no seu processo de escolarização. Essas situações revelam a complexidade do trabalho realizado nas instituições públicas de educação infantil e os múltiplos desafios enfrentados pela equipe escolar.

Mesmo diante de limitações estruturais, administrativas e de recursos humanos, a escola busca cumprir sua função de maneira responsável, ética e humana. O acompanhamento da criança, o diálogo com a família, os registros pedagógicos e os encaminhamentos realizados demonstram o compromisso da equipe com o bem-estar e o desenvolvimento infantil. No entanto, o caso também evidencia os limites da atuação da escola, que não possui autonomia nem recursos suficientes para suprir todas as necessidades apresentadas.

A discussão sobre inclusão, nesse contexto, ultrapassa a presença ou ausência de laudos médicos e se relaciona diretamente com o acesso efetivo a políticas públicas de saúde e assistência social. A inclusão e o cuidado integral das crianças dependem de ações articuladas entre diferentes áreas, que atuem de forma integrada e eficiente. Quando essa articulação não ocorre de maneira adequada ou dentro de um prazo razoável, as consequências recaem diretamente sobre a criança e sua família.

Dessa forma, o caso analisado reforça a necessidade de políticas públicas mais efetivas e de uma atuação intersetorial que envolva educação, saúde e assistência social. Somente por meio dessa articulação será possível garantir um atendimento mais ágil, preventivo e humanizado, respeitando os direitos das crianças e reconhecendo os limites e as possibilidades da escola pública de educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do professor na educação infantil exige sensibilidade, compromisso ético e responsabilidade social, especialmente no contexto da escola pública. Trabalhar com crianças pequenas significa lidar diariamente com diferentes realidades familiares, sociais e emocionais, que impactam diretamente o desenvolvimento infantil e o processo educativo. Nesse cenário, o professor assume um papel fundamental não apenas como mediador da aprendizagem, mas também como observador atento e agente de cuidado.

Ao longo deste trabalho, foi possível compreender que, embora existam leis, diretrizes e normativas que asseguram o direito à educação infantil, o cotidiano escolar revela desafios que extrapolam o que está previsto nos documentos oficiais. A prática pedagógica demonstra a necessidade de um olhar sensível às singularidades de cada criança, considerando suas condições de vida, suas necessidades específicas e o contexto familiar no qual está inserida.

Os relatos e reflexões apresentados evidenciam que a escola pública, muitas vezes, atua como um dos principais espaços de acolhimento e proteção da infância, enfrentando limitações estruturais e institucionais. Diante disso, torna-se indispensável valorizar o trabalho do professor da educação infantil, reconhecendo sua importância na formação integral da criança e no enfrentamento das desigualdades sociais desde os primeiros anos de vida.

Por fim, fortalecer a escola pública e investir em políticas públicas efetivas, que promovam a articulação entre educação, saúde e assistência social, é fundamental para garantir o direito à educação desde a

primeira infância. Somente por meio de um trabalho coletivo, humano e comprometido será possível assegurar condições mais justas e dignas de desenvolvimento para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Documentos orientadores dos Centros de Educação Infantil.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente.

O VALOR DAS COMPETÊNCIAS SÓCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO: COMO AS EMOÇÕES ESTRUTURAM A APRENDIZAGEM



THE VALUE OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN EDUCATION: HOW EMOTIONS STRUCTURE LEARNING

NATHALIA COSTA BARROS LEONHARDT

Graduação em Pedagogia pela Universidade Adventista de São Paulo – campus I (2007); Especialista em Gestão de Pessoas (Recursos Humanos) pela Universidade Adventista de São Paulo – campus I (2009); Coordenadora Pedagógica na EMEF CEU Butantã.

RESUMO

Este artigo discute a relevância da inteligência emocional como eixo estruturante para uma educação humanizada e significativa no contexto escolar contemporâneo. Analisa-se como competências emocionais — tais como autoconhecimento, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais — influenciam diretamente a aprendizagem, o clima escolar, a convivência e o desenvolvimento integral dos estudantes. O texto aborda a escola como um espaço relacional, em que vínculos afetivos e segurança emocional favorecem o engajamento, a curiosidade e a construção do conhecimento, articulando também contribuições da neuropsicopedagogia ao evidenciar que cérebro, emoção e memória atuam de forma integrada no ato de aprender. Além disso, discute-se a importância da formação emocional de educadores e a necessidade de práticas pedagógicas contínuas e planejadas para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Palavras-chave: Inteligência Emocional; Aprendizagem; Educação Escolar; Competências Socioemocionais; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This article discusses the relevance of emotional intelligence as a structuring axis for a humanized and meaningful education in the contemporary school context. It analyzes how emotional competencies—

such as self-awareness, self-regulation, motivation, empathy, and social skills—directly influence learning, school climate, coexistence, and the integral development of students. The text addresses the school as a relational space, where affective bonds and emotional security favor engagement, curiosity, and the construction of knowledge, also articulating contributions from neuropsychopedagogy by highlighting that brain, emotion, and memory act in an integrated way in the act of learning. In addition, it discusses the importance of the emotional training of educators and the need for continuous and planned pedagogical practices for the socio-emotional development of students.

Keywords: Emotional Intelligence; Learning; School Education; Socio-emotional Competencies; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

O contexto escolar contemporâneo desafia a educação a ultrapassar o ensino de conteúdos e assumir a formação integral dos estudantes em suas dimensões cognitivas, sociais e emocionais. Cada vez mais se evidencia que o processo de aprender é atravessado pelas emoções, pelas relações humanas estabelecidas dentro da escola e pelo modo como os sujeitos se reconhecem e interagem. Diante desse cenário, surge uma questão central que orienta este estudo: de que maneira a inteligência emocional pode contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos estudantes no ambiente escolar, considerando os vínculos, a autorregulação emocional e o clima relacional como mediadores do conhecimento?

Este artigo tem como objetivo geral analisar o papel da inteligência emocional no contexto escolar, discutindo sua relevância para o desenvolvimento humano e para a aprendizagem significativa, ao mesmo tempo em que busca apresentar caminhos pedagógicos capazes de integrar a dimensão emocional ao cotidiano das práticas educativas. Para alcançar tal finalidade, torna-se necessário compreender a importância das competências emocionais, como autorregulação, empatia e autoconsciência, no processo de aprender; refletir sobre o papel da escola e do professor como mediadores emocionais capazes de oferecer segurança afetiva e construir vínculos; identificar práticas pedagógicas que sustentem o desenvolvimento socioemocional dos estudantes; e, ainda, estabelecer conexões entre aspectos emocionais, neuropsicopedagógicos e pedagógicos, de modo a fundamentar a necessidade de uma abordagem humanizada e integral no currículo escolar.

A justificativa para esta discussão encontra respaldo nas demandas reais que emergem das escolas: ansiedade crescente, dificuldades de convivência, desafios relacionados à autorregulação emocional, desmotivação e fragilidades no clima de sala de aula, que impactam diretamente o aprender. Reconhecer que emoção e aprendizagem caminham juntas significa compreender que nenhuma construção intelectual se sustenta sem espaço de acolhimento, escuta e pertencimento. Por isso, refletir sobre a inteligência emocional como parte do processo educativo torna-se urgente e necessário, contribuindo para um projeto escolar que reconheça o estudante em sua totalidade e que se comprometa com uma educação verdadeiramente transformadora.

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO BASE PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Daniel Goleman (1995) apresenta a inteligência emocional como a capacidade de identificar, compreender e regular emoções, motivar-se e relacionar-se de forma saudável, destacando que “há uma diferença radical entre ser inteligente e ter inteligência emocional”. Seus cinco pilares são estruturantes para o desenvolvimento humano:

1. Autoconhecimento – reconhecer os próprios sentimentos e compreender como eles influenciam pensamentos e comportamentos;
2. Autocontrole – regular emoções e impulsos, mantendo equilíbrio diante de situações de pressão;
3. Motivação – estabelecer metas, manter-se engajado e transformar desafios em oportunidades de crescimento;
4. Empatia – reconhecer e compreender os sentimentos dos outros, favorecendo relações mais humanas e solidárias;
5. Habilidades Sociais – conviver, cooperar e construir vínculos saudáveis, essenciais para a vida em sociedade.

Esses pilares, segundo Goleman, são determinantes não apenas para o sucesso profissional, mas também para a qualidade das relações interpessoais e para o bem-estar psicológico. Ele enfatiza que indivíduos emocionalmente inteligentes conseguem “unir razão e emoção de forma produtiva”, tornando-se mais resilientes e capazes de enfrentar adversidades.

“Pesquisas demonstram que o QI tem pouca relação com o sucesso na vida. O que realmente importa para a realização pessoal e profissional são as habilidades emocionais — autocontrole, zelo, persistência e a capacidade de motivar a si mesmo e compreender os outros.” (Goleman, 1996, p. 153)

As pessoas com inteligência emocional bem desenvolvida são aquelas que conseguem manter a calma sob pressão, que têm a capacidade de pensar com clareza e tomar decisões mesmo em momentos de crise. São indivíduos que sabem motivar a si mesmos, que possuem empatia para compreender os sentimentos dos outros e que conseguem estabelecer vínculos saudáveis. Diferentemente do que se acreditava, não é o QI que determina o sucesso na vida, mas sim a habilidade de lidar com as próprias emoções e com as relações humanas.

Vera Nunes reforça a relevância desses fundamentos ao afirmar que a emoção “é matéria-prima das relações humanas na escola e exerce influência direta sobre como o aluno se percebe capaz de aprender” (Nunes, 2009). Para ela, o sucesso escolar não depende apenas da cognição, mas também de sentimentos como segurança, pertencimento, reconhecimento e afeto, que funcionam como alicerces para a aprendizagem significativa.

Na prática educacional contemporânea, esses conceitos se traduzem em programas de educação socioemocional, que buscam desenvolver competências como empatia, cooperação e autorregulação desde a infância. Escolas que incorporam tais práticas promovem ambientes mais inclusivos, reduzem conflitos e fortalecem a autoestima dos alunos. Além disso, professores que reconhecem o papel das emoções no processo de ensino conseguem adaptar metodologias, tornando a aprendizagem mais significativa e conectada à realidade dos estudantes.

Assim, a escola que ignora emoções acaba negando parte essencial do processo de aprendizagem, reduzindo a formação a um aspecto meramente técnico. Já aquela que acolhe e valoriza as dimensões emocionais promove não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o crescimento humano integral, preparando os alunos para lidar com os desafios da vida de forma equilibrada e consciente.

PAPEL DAS EMOÇÕES NA APRENDIZAGEM

O processo de aprender não ocorre de forma fragmentada, mas sim integrada, envolvendo simultaneamente aspectos cognitivos e emocionais. O texto evidencia que estruturas cerebrais ligadas ao processamento afetivo — como o sistema límbico — desempenham papel decisivo na consolidação da memória e na manutenção da atenção. Dessa forma, emoções positivas potencializam a neuroplasticidade, favorecem a retenção de conteúdos e estimulam maior disposição para o esforço e para a curiosidade intelectual. Em contrapartida, situações de estresse, insegurança ou medo ativam mecanismos de defesa que bloqueiam ou reduzem a capacidade de aprendizagem, enquanto ambientes emocionalmente seguros ampliam as possibilidades de elaboração cognitiva. Assim, compreender que aprender é também um ato biológico-afetivo se torna fundamental para que a escola ofereça condições emocionais favoráveis ao desenvolvimento pleno dos estudantes.

Nesse contexto, o artigo ressalta que o trabalho com as emoções no espaço escolar não deve ser pontual ou eventual, mas estruturado e contínuo, em consonância com o funcionamento neurobiológico da criança. O cultivo de competências socioemocionais — como autocontrole, empatia e autorregulação — contribui para o equilíbrio do córtex pré-frontal, região responsável por funções executivas como planejamento, tomada de decisões e resolução de problemas, todas essenciais ao processo de aprendizagem. A abordagem neuropsicopedagógica, portanto, dialoga com autores como Daniel Goleman, Vera Nunes e José Antonio dos Santos ao defender que não há aprendizagem de qualidade sem uma regulação mínima das emoções. Quando a educação reconhece essa dimensão e estabelece um diálogo entre cérebro e afeto, torna-se mais eficaz, inclusiva e humanizadora, preparando os alunos para enfrentar os desafios da vida de maneira equilibrada e consciente.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO E VÍNCULO

José Antonio dos Santos, em *Inteligência Emocional nas Escolas*, defende que o ambiente escolar deve ser compreendido como um verdadeiro laboratório de relações, no qual crianças e jovens aprendem a se constituir como sujeitos sociais e emocionais. Para o autor, inserir a inteligência emocional no projeto pedagógico significa “criar uma cultura de cuidado e responsabilidade coletiva”, em que o

desenvolvimento cognitivo se articula com a formação ética e afetiva. Essa perspectiva amplia a função da escola, que deixa de ser apenas transmissora de conteúdos e passa a ser promotora de experiências de convivência, respeito e empatia, segundo Morin (2000, p. 95):

“A educação deve ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. A compreensão mútua entre seres humanos, tanto próximos quanto distantes, é, doravante, uma necessidade vital para que as relações humanas não se degradem em incompreensão, indiferença ou ódio. É preciso aprender a compreender, o que significa aprender a escutar, a se colocar no lugar do outro, a respeitar a diversidade e a cultivar a empatia. Sem essa aprendizagem, não haverá paz nem verdadeira cidadania planetária.”

Esse pensamento dialoga diretamente com Vera Nunes, que argumenta que os vínculos afetivos estabelecidos entre professores e estudantes são facilitadores do aprender e “constituem um alicerce psicológico que sustenta a motivação escolar” (Nunes, 2009). Para ela, sem vínculo não há escuta; e sem escuta, não há ensino significativo. A relação pedagógica, portanto, não pode ser reduzida a uma prática técnica, mas deve ser permeada por confiança, acolhimento e reconhecimento mútuo.

Daniel Goleman (1995), ao tratar da inteligência emocional, reforça essa visão ao afirmar que competências como empatia, autocontrole e habilidades sociais são fundamentais para a construção de ambientes de aprendizagem saudáveis. Ele destaca que “há uma diferença radical entre ser inteligente e ter inteligência emocional”, sublinhando que o sucesso escolar e humano depende da capacidade de lidar com emoções e relações. Assim, quando a escola promove espaços de acolhimento, ela favorece não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse sentido, a convergência entre Santos, Nunes e Goleman revela que a escola precisa assumir sua dimensão afetiva como parte inseparável da prática pedagógica. O vínculo, o cuidado e a escuta ativa tornam-se elementos estruturantes de uma educação que busca formar sujeitos críticos, conscientes e emocionalmente equilibrados. Uma escola que acolhe e valoriza as emoções não apenas ensina conteúdos, mas também ensina a viver em sociedade, preparando crianças e jovens para enfrentar os desafios da vida com responsabilidade e sensibilidade.

EDUCAÇÃO EMOCIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE

O desenvolvimento emocional dos alunos depende, necessariamente, de educadores preparados e conscientes de seu papel como mediadores das relações humanas na escola. Adriana Fóz e Alcione Marques, em *Educação Emocional para Professores*, ressaltam que o professor precisa, antes de tudo, compreender suas próprias emoções para atuar de forma equilibrada e assertiva. Segundo as autoras, “cuidar do professor é também cuidar do aluno”, pois a sala de aula reflete o estado emocional de quem a conduz. Essa afirmação evidencia que o bem-estar docente não é apenas uma questão individual, mas um fator que impacta diretamente o clima escolar e a qualidade da aprendizagem.

Nunes (2009) complementa essa perspectiva ao afirmar que muitos conflitos escolares são, na verdade, “conflitos emocionais não reconhecidos”. Quando o professor é treinado para identificar e lidar com tais situações, sua prática pedagógica deixa de ser uma mera transmissão de conteúdos e se transforma em uma ação dialógica, atenta e humanizadora. Nesse sentido, o docente passa a exercer uma função de mediador emocional, capaz de promover ambientes de confiança e respeito, nos quais os estudantes se sentem seguros para aprender e se desenvolver integralmente.

Portanto, programas de formação docente que incluam inteligência emocional tornam-se indispensáveis para a educação contemporânea. Eles fortalecem tanto o bem-estar do profissional — prevenindo o desgaste emocional e o estresse — quanto o sucesso escolar dos estudantes, que passam a vivenciar experiências educativas mais significativas. Ao integrar competências como autocontrole, empatia e autorregulação ao cotidiano pedagógico, o professor contribui para uma escola mais inclusiva e humanizadora, em consonância com os aportes de Fóz, Marques e Nunes.

PRÁTICAS E APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Rafael Bisquerra Alzina, em suas atividades voltadas para a educação emocional, demonstra que a dimensão afetiva pode — e deve — ser ensinada de forma sistemática e planejada. Entre suas propostas, destacam-se:

- Rodas de expressão emocional, que criam espaços de diálogo e escuta, permitindo que os estudantes compartilhem sentimentos e aprendam a reconhecer as próprias emoções;
- Diários de sentimentos, que favorecem a autorreflexão e o autoconhecimento, estimulando a consciência sobre estados emocionais ao longo do tempo;
- Jogos cooperativos, que desenvolvem habilidades sociais, fortalecem o espírito de equipe e promovem o respeito mútuo;
- Dramatizações de resolução de conflitos, que possibilitam a vivência prática de situações de empatia e negociação;
- Atividades de escuta empática, que ensinam a acolher o outro e a valorizar diferentes perspectivas.

Essas ações tornam visíveis as emoções, favorecem o autoconhecimento e fortalecem o respeito ao outro — pontos defendidos tanto por Daniel Goleman, ao enfatizar que competências como empatia e habilidades sociais são pilares da inteligência emocional (1995), quanto por Vera Nunes, que lembra que a criança “aprende a sentir e a significar o mundo através das interações humanas que vivencia” (2009).

Assim, inserir práticas emocionais não é um complemento ou “extra”, mas uma forma de ensinar que articula cognição, corpo e afetividade, tornando a escola mais inclusiva, significativa e humanizadora. Ao dialogar com os aportes de Goleman, Nunes e Bisquerra, compreende-se que a educação socioemocional não apenas potencializa o aprendizado acadêmico, mas também prepara os estudantes para a vida em sociedade, desenvolvendo sujeitos mais conscientes, resilientes e capazes de construir relações saudáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inteligência emocional é fundamento de uma educação que acolhe, emancipa e humaniza. Os cinco pilares de Goleman – autoconhecimento, autocontrole, motivação, empatia e habilidades sociais – não apenas descrevem competências desejáveis, mas constituem ferramentas para uma vida plena e relações saudáveis.

Vera Nunes nos lembra que aprender é sentir — e que a emoção dá sentido ao conhecimento. Sua visão amplia o debate ao afirmar que a escola tem a função de desenvolver competências emocionais porque elas são parte constitutiva da formação humana. José Antônio dos Santos, por sua vez, defende a responsabilidade ética da escola na formação integral e afirma que a inteligência emocional deve estar no centro das práticas pedagógicas, não à margem.

Adriana Fóz e Alcione Marques completam essa construção mostrando que nada se sustenta sem o professor emocionalmente consciente; enquanto Bisquerra oferece o caminho prático, demonstrando que emoção também se ensina.

Dessa forma, investir em competências emocionais nas escolas significa fortalecer vínculos, desenvolver autoestima, formar cidadãos solidários e construir uma educação verdadeiramente transformadora. Uma escola emocionalmente inteligente é uma escola onde aprender é também sentir — e onde sentir é, finalmente, permitido.

REFERÊNCIAS

- BISQUERRA ALZINA, Rafael. *Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças*. 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996. p. 153.
- FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 33, n. 102, 2016.
- FOZ, Adriana; MARQUES, Alcione. *Educação emocional para professores: conhecendo as informações para ensinar e aprender melhor*. São Paulo: Appris Editora, 2023.
- GUTMAN, José Antonio dos Santos. *Inteligência emocional nas escolas*. São Paulo: Cortez Editora, 2018.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.
- NUNES, Vera. *O papel das emoções na educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

A INCLUSÃO QUE GERA EXCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA



INCLUSION THAT LEADS TO EXCLUSION: REFLECTIONS ON INCLUSIVE EDUCATION

NICOLLE REINA MANDUCA GOULART

Graduação em Pedagogia; Especialista em Educação Especial e Inclusiva; Professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir criticamente sobre os desafios da educação inclusiva no contexto escolar, problematizando a ideia de que a simples matrícula de crianças com deficiência em classes comuns seja suficiente para garantir inclusão, pertencimento e aprendizagem. A partir de um recorte teórico-reflexivo, fundamentado em autores como Mantoan, Sassaki e Vygotsky, bem como em documentos legais nacionais e internacionais, discute-se a noção de que práticas inclusivas desprovidas de suporte pedagógico, formação docente contínua e articulação com redes de apoio podem, paradoxalmente, gerar novas formas de exclusão. O artigo dialoga ainda com o percurso histórico das pessoas com múltiplas deficiências, evidenciando como essas foram, ao longo do tempo, invisibilizadas, segregadas e consideradas ineducáveis, até a consolidação de um olhar pedagógico mais atento, inclusivo e acolhedor. Destaca-se o papel do professor, da gestão escolar e da parceria com as famílias na construção de uma escola que reconheça e valorize as diferenças como constitutivas do processo educativo. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva demanda mudanças estruturais, metodológicas e atitudinais, bem como investimentos em políticas públicas que assegurem o direito à aprendizagem e à participação de todas as crianças.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Inclusão escolar; Múltiplas deficiências; Práticas pedagógicas; Direitos educacionais.

ABSTRACT

This article aims to critically reflect on the challenges of inclusive education in the school context, questioning the idea that simply enrolling children with disabilities in regular classes is sufficient to guarantee inclusion, belonging, and learning. Based on a theoretical-reflective framework grounded in authors such as Mantoan, Sasaki, and Vygotsky, as well as national and international legal documents, it discusses the notion that inclusive practices lacking pedagogical support, continuous teacher training, and articulation with support networks can, paradoxically, generate new forms of exclusion. The article also engages with the historical trajectory of people with multiple disabilities, highlighting how they have been, over time, made invisible, segregated, and considered uneducable, until the consolidation of a more attentive, inclusive, and welcoming pedagogical approach. The role of the teacher, school management, and the partnership with families in building a school that recognizes and values differences as constitutive of the educational process is emphasized. It is concluded that the implementation of inclusive education demands structural, methodological, and attitudinal changes, as well as investments in public policies that ensure the right to learning and participation for all children.

Keywords: Inclusive education; School inclusion; Multiple disabilities; Pedagogical practices; Educational rights.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um princípio fundamental das políticas educacionais, ancorada na defesa do direito de todos à educação de qualidade, sem discriminação. Documentos internacionais e legislações nacionais reafirmam que a escola regular deve ser o espaço privilegiado de escolarização das crianças com deficiência, garantindo acesso, participação e aprendizagem em igualdade de condições.

Entretanto, apesar dos avanços normativos e legais, observa-se que a efetivação da inclusão ainda encontra inúmeros entraves no cotidiano escolar. A simples inserção física da criança com deficiência em salas comuns, sem condições pedagógicas adequadas, pode resultar em práticas que, embora nomeadas como inclusivas, produzem exclusão simbólica, pedagógica e relacional. Esse cenário torna-se ainda mais complexo quando se trata de crianças com múltiplas deficiências, cujas necessidades

educacionais demandam maior articulação entre práticas pedagógicas, recursos especializados e redes de apoio.

Nesse sentido, este artigo parte do seguinte problema de pesquisa: a matrícula de crianças com deficiência na escola regular é suficiente para garantir o sentimento de pertencimento e o desenvolvimento pleno de suas potencialidades? Tal questionamento emerge da vivência em contextos escolares marcados por salas superlotadas, escassez de recursos didáticos, fragilidades na formação docente e ausência de suporte técnico sistemático.

Assim, o objetivo geral deste estudo é refletir criticamente sobre o fenômeno da inclusão escolar que, quando não sustentado por práticas intencionais e coletivas, pode gerar exclusão. Como objetivos específicos, busca-se discutir a complexidade da inclusão escolar, contextualizar historicamente a educação das pessoas com múltiplas deficiências, analisar o papel do professor e das políticas públicas de apoio e destacar a importância da parceria entre escola e família.

DESENVOLVIMENTO

A COMPLEXIDADE DA INCLUSÃO ESCOLAR E O PERCURSO HISTÓRICO DAS MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS

A escola contemporânea enfrenta o desafio de atender a uma diversidade crescente de estudantes, com diferentes ritmos de aprendizagem, necessidades educacionais e contextos socioculturais. A inclusão escolar, nesse cenário, exige reorganização do trabalho pedagógico, flexibilização curricular e compromisso coletivo de toda a comunidade escolar.

Historicamente, as pessoas com deficiência — especialmente aquelas com múltiplas deficiências — estiveram entre os grupos mais invisibilizados da sociedade. Entende-se por múltiplas deficiências a associação de duas ou mais deficiências — sejam elas de ordem física, sensorial, intelectual ou emocional — que, combinadas, impactam significativamente o desenvolvimento global do indivíduo e sua participação social. Contudo, essa definição é relativamente recente, pois por muitos séculos tais sujeitos sequer eram reconhecidos como pessoas de direitos, sendo reduzidos a estigmas, rótulos ou condições de incapacidade absoluta.

Na Antiguidade, especialmente nas sociedades greco-romanas, a deficiência era compreendida sob uma lógica utilitarista e biologizante. Corpos que não correspondiam aos padrões de força, produtividade ou funcionalidade eram vistos como inúteis à coletividade. Crianças que apresentavam deficiências severas, muitas vezes múltiplas, eram abandonadas, eliminadas ou excluídas da vida social, pois se acreditava que não poderiam contribuir para o bem comum. Nesse período, não havia distinção entre tipos de

deficiência, tampouco qualquer compreensão acerca do potencial humano para além das limitações aparentes.

Durante a Idade Média, embora o extermínio direto tenha diminuído, consolidou-se uma visão marcada pela religiosidade e pelo misticismo. A deficiência passou a ser interpretada como castigo divino, provação espiritual ou consequência de pecados cometidos pela família. Pessoas com múltiplas deficiências eram alvo de piedade, caridade ou isolamento, permanecendo à margem dos espaços educativos e sociais. O cuidado, quando existente, tinha caráter assistencialista e não educativo, reforçando a ideia de incapacidade permanente.

Com o advento da Modernidade e o fortalecimento do pensamento científico, especialmente a partir dos séculos XVIII e XIX, emerge uma nova forma de compreender a deficiência, agora sob o viés médico-clínico. As múltiplas deficiências passam a ser classificadas, diagnosticadas e tratadas como patologias. Embora esse avanço tenha contribuído para maior compreensão das condições orgânicas e neurológicas, também reforçou práticas segregadoras. Instituições especializadas, asilos e hospitais tornaram-se espaços de confinamento, afastando essas pessoas da convivência social e do direito à educação regular.

Foi apenas no século XX, especialmente após as grandes guerras e os movimentos de defesa dos direitos humanos, que a deficiência passou a ser compreendida como uma questão social, e não apenas individual. A partir desse momento, inicia-se uma transição do modelo médico para o modelo social da deficiência, reconhecendo que as barreiras impostas pela sociedade — e não somente as limitações do indivíduo — são responsáveis pela exclusão. No caso das pessoas com múltiplas deficiências, esse avanço foi ainda mais lento, pois suas necessidades complexas continuavam a desafiar sistemas educacionais pouco flexíveis.

No campo educacional, por muitos anos, prevaleceu a ideia de que alunos com deficiências eram “ineducáveis”. Essa concepção excludente impediu o acesso à escola e ao convívio com outras crianças, negando experiências fundamentais para o desenvolvimento humano. No entanto, com o fortalecimento das políticas de Educação Inclusiva, especialmente a partir do final do século XX e início do século XXI, esse paradigma começa a ser rompido.

O olhar pedagógico inclusivo passa a reconhecer que toda criança é capaz de aprender, desde que lhe sejam garantidas condições adequadas, mediações qualificadas e um ambiente acolhedor. No caso das crianças com múltiplas deficiências, o foco desloca-se daquilo que falta para aquilo que é possível desenvolver. O professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos e assume o papel de mediador sensível, observador atento e articulador de práticas pedagógicas que respeitam o ritmo, as potencialidades e as formas singulares de comunicação de cada criança.

Esse novo olhar pedagógico fundamenta-se na escuta, na observação cotidiana e na construção de vínculos afetivos. Pequenos gestos, expressões corporais, olhares e respostas ao ambiente passam a ser compreendidos como formas legítimas de comunicação e aprendizagem. Assim, o planejamento pedagógico torna-se mais flexível, contextualizado e centrado na criança, valorizando experiências sensoriais, interações sociais e propostas que promovam autonomia e participação.

Além disso, a inclusão das crianças com múltiplas deficiências exige um trabalho articulado entre escola, família e serviços intersetoriais, como saúde e assistência social. O professor, embora não tenha a função de diagnosticar, desempenha papel fundamental ao identificar sinais de desenvolvimento atípico, registrar observações e encaminhar, de forma ética e responsável, para avaliação especializada. Essa postura rompe com práticas excludentes e fortalece a corresponsabilidade no cuidado e na educação.

No contexto escolar atual, a inclusão busca atender à diversidade, mas enfrenta desafios concretos. Salas de aula com cerca de 30 a 35 crianças, incluindo estudantes com paralisia cerebral, transtorno do espectro autista, TDAH, altas habilidades e múltiplas deficiências, demandam estratégias diferenciadas, tempo, suporte técnico e formação docente contínua. Quando esses elementos não se efetivam, a presença física do aluno não garante sua participação nem sua aprendizagem significativa, podendo resultar em exclusão dentro de um contexto que se diz inclusivo.

Carvalho (2004) destaca que o êxito da inclusão está diretamente ligado à reestruturação do trabalho pedagógico, à flexibilidade curricular e ao compromisso coletivo da instituição em eliminar entraves à aprendizagem.

IGUALDADE E DIFERENÇA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Incluir é reconhecer a singularidade de cada sujeito. A perspectiva inclusiva compreende que igualdade e diferença são conceitos complementares. Tratar todos de forma igual, desconsiderando as especificidades, pode aprofundar desigualdades e invisibilizar necessidades reais.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas inclusivas devem considerar os diferentes modos de aprender, os tempos individuais e as múltiplas formas de expressão das crianças, especialmente daquelas com múltiplas deficiências, cujas formas de comunicação muitas vezes se manifestam por meio de gestos, expressões corporais, olhares e respostas ao ambiente.

Essa reflexão é sintetizada na afirmação de Boaventura de Sousa Santos:

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.”

Na Educação Infantil, essa concepção se concretiza quando a criança é reconhecida como sujeito de direitos, com voz, ritmo próprio e potencialidades, e não a partir de suas limitações.

O PAPEL DO PROFESSOR E DAS POLÍTICAS DE APOIO

O professor desempenha papel central na construção de práticas inclusivas. É ele quem observa, acolhe, planeja e media as experiências de aprendizagem. Mantoan (2003) defende que o educador deve abandonar práticas excludentes e compreender que o ensino deve partir das possibilidades de cada criança, e não de suas faltas.

O olhar pedagógico inclusivo constitui um dos pilares fundamentais para a efetivação da educação inclusiva no cotidiano escolar. Mais do que identificar a presença de uma criança com deficiência em sala de aula, esse olhar exige do professor uma postura ética, sensível e intencional, capaz de compreender o processo educativo como um espaço de diversidade, no qual todos aprendem de maneiras distintas. Assim, não se trata de pensar propostas isoladas ou atividades específicas para uma criança com deficiência, mas de planejar o trabalho pedagógico considerando as necessidades, os conhecimentos prévios e os interesses da turma como um todo.

Planejar para o coletivo significa reconhecer que as diferenças fazem parte da constituição do grupo e que o ensino deve ser organizado de modo a contemplar essa diversidade desde sua concepção. Quando o professor elabora uma proposta “adaptada” apenas para um aluno, muitas vezes acaba reforçando práticas segregadoras, ainda que de forma não intencional. Atividades paralelas, retiradas da dinâmica do grupo, podem produzir sentimentos de não pertencimento e reforçar a ideia de que aquela criança não faz parte do processo coletivo de aprendizagem.

O olhar pedagógico inclusivo desloca o foco da deficiência para as barreiras presentes no contexto escolar. Barreiras físicas, comunicacionais, metodológicas e atitudinais são frequentemente responsáveis pela exclusão, e não as características individuais das crianças. Dessa forma, cabe ao professor identificar e eliminar, sempre que possível, os obstáculos que impedem a participação e a aprendizagem de todos. A flexibilização do currículo, a diversificação de materiais, a oferta de diferentes formas de participação e expressão e o respeito aos tempos individuais são estratégias que beneficiam o grupo inteiro, e não apenas as crianças público-alvo da educação especial.

Na Educação Infantil, esse olhar se materializa por meio de propostas lúdicas, interativas e significativas, que valorizam a experiência, o brincar, a exploração e as interações. Ao considerar os interesses das crianças, o professor cria situações de aprendizagem mais engajadoras e acessíveis, nas quais cada uma pode participar a seu modo, utilizando diferentes linguagens. Nesse contexto, a mediação

pedagógica torna-se essencial, pois é por meio dela que o educador observa, escuta, intervém e potencializa as aprendizagens, respeitando as singularidades sem fragmentar o grupo.

É importante destacar que o professor não tem a função de diagnosticar ou laudar, mas seu papel de observador atento é fundamental. A partir das interações cotidianas, dos registros pedagógicos e da escuta sensível, o docente pode identificar necessidades específicas e, em parceria com a equipe gestora, a família e os serviços de apoio, encaminhar a criança para avaliação especializada, quando necessário. Essa postura fortalece o cuidado ético e evita práticas excludentes ou rotuladoras.

Portanto, o olhar pedagógico inclusivo não se resume a criar propostas diferenciadas para determinados alunos, mas a construir um planejamento intencional que elimine barreiras e garanta o acesso, a participação e a aprendizagem de todos. Incluir, nesse sentido, é planejar para a diversidade, reconhecendo que uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que ensina a todos juntos, respeitando as diferenças sem transformá-las em desigualdades.

Entretanto, a responsabilidade pela inclusão não pode ser individualizada. A efetivação da educação inclusiva exige políticas públicas que garantam formação continuada, redução do número de alunos por turma, suporte técnico e redes intersetoriais de apoio. A articulação com serviços como CEFAP, NAAPA, CAPS, fonoaudiologia e terapia ocupacional fortalece o acompanhamento pedagógico e o desenvolvimento integral das crianças.

Vygotsky (1991) ressalta que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas, reforçando a importância do trabalho coletivo e interdisciplinar para a aprendizagem, especialmente no caso de crianças com múltiplas deficiências.

A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO COM A FAMÍLIA

A inclusão escolar não se constrói de forma isolada nem se sustenta apenas no interior da sala de aula. Trata-se de um processo coletivo que exige diálogo permanente, corresponsabilidade e articulação entre escola, família e demais redes de apoio. Nesse contexto, a parceria entre escola e família assume papel central no desenvolvimento integral da criança, especialmente quando se trata de crianças com deficiência ou necessidades educacionais específicas.

A família é o primeiro espaço de socialização da criança e carrega conhecimentos fundamentais sobre sua história, suas potencialidades, seus modos de comunicação, suas preferências e suas necessidades. Reconhecer os responsáveis como aliados no processo educativo significa valorizar esses saberes e compreender que a inclusão se fortalece quando há escuta sensível e acolhimento das angústias,

expectativas e inseguranças familiares. Muitas famílias chegam à escola marcadas por experiências anteriores de exclusão, preconceito ou culpabilização, o que torna ainda mais necessário o estabelecimento de vínculos baseados no respeito, na empatia e na confiança.

O diálogo constante entre escola e família possibilita a construção de estratégias pedagógicas mais coerentes e contextualizadas, favorecendo intervenções que considerem a criança em sua totalidade. Quando a comunicação é clara e acolhedora, as famílias sentem-se pertencentes ao processo educativo e passam a participar de forma mais ativa, contribuindo com informações, observações e sugestões que enriquecem o trabalho pedagógico. Essa parceria amplia as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento da criança e fortalece ações conjuntas em benefício da aprendizagem.

As práticas inclusivas, nesse sentido, devem valorizar as experiências familiares e reconhecer que a aprendizagem ultrapassa os muros da escola. O que a criança vivencia em casa, em seu território e em sua cultura, influencia diretamente sua forma de aprender, se expressar e se relacionar. Ao estabelecer pontes entre os contextos escolar e familiar, a escola promove continuidade educativa, evitando rupturas e garantindo maior significado às experiências vividas pela criança.

Além disso, a parceria com a família é fundamental nos processos de observação, registro e encaminhamento para serviços especializados, quando necessário. O professor, embora não tenha a função de diagnosticar, exerce um papel essencial ao compartilhar suas observações de forma ética e cuidadosa, construindo junto à família os encaminhamentos adequados e fortalecendo a corresponsabilidade pelo desenvolvimento da criança.

Portanto, a inclusão escolar se efetiva quando a escola compreende a família não como espectadora, mas como parte integrante do processo educativo. Quando há cooperação, diálogo e respeito mútuo, o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais humano, significativo e coerente com os princípios da educação inclusiva. Fortalecer o vínculo com as famílias é, assim, uma condição indispensável para a construção de uma escola que acolhe, respeita as diferenças e garante o direito à aprendizagem de todas as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a educação inclusiva não se concretiza por meio de ações superficiais ou meramente administrativas. A matrícula de crianças atípicas em salas comuns, embora represente um avanço do ponto de vista legal e histórico, não é suficiente para garantir inclusão, pertencimento ou aprendizagem. Quando a inclusão se restringe à presença física do aluno na sala de referência, sem o devido suporte pedagógico, sem a eliminação de barreiras e sem a reorganização das práticas escolares, corre-se o risco de produzir novas e sutis formas de exclusão.

A análise do percurso histórico das pessoas com múltiplas deficiências demonstra que a exclusão sempre esteve relacionada à negação do direito à aprendizagem e à participação social. Embora o discurso inclusivo tenha avançado significativamente, ainda persiste, no cotidiano escolar, a ideia equivocada de que incluir é apenas “colocar” a criança atípica junto às demais, sem rever concepções, metodologias e estruturas. Tal prática desconsidera as singularidades dos sujeitos e ignora que a exclusão pode ocorrer mesmo em espaços que se autodenominam inclusivos.

Ficou evidente que a inclusão exige um olhar pedagógico atento, intencional e comprometido com o coletivo. Planejar o trabalho pedagógico a partir das necessidades, interesses e conhecimentos prévios da turma, e não de um aluno isoladamente, é condição fundamental para evitar práticas segregadoras, como atividades paralelas ou propostas descoladas da vivência do grupo. A inclusão se efetiva quando todos participam das mesmas experiências, ainda que de modos distintos, respeitando ritmos e formas diversas de expressão.

Destaca-se também que a responsabilidade pela inclusão não pode recair exclusivamente sobre o professor. A efetivação de práticas inclusivas demanda políticas públicas consistentes, formação continuada, redução do número de alunos por turma, suporte técnico especializado e fortalecimento das redes intersetoriais de apoio. Sem essas condições, o discurso inclusivo perde força e se distancia da realidade vivida nas escolas.

Além disso, o vínculo com a família mostrou-se elemento indispensável para a construção de uma inclusão significativa. A parceria entre escola e responsáveis, pautadas no diálogo, na escuta sensível e no reconhecimento mútuo, amplia as possibilidades de intervenção pedagógica e contribui para o desenvolvimento integral da criança. A aprendizagem ultrapassa os muros da escola, e somente a partir da cooperação entre os diferentes contextos é possível garantir coerência e continuidade ao processo educativo.

Dessa forma, conclui-se que a educação inclusiva só se concretiza quando a escola assume, de maneira ética e coletiva, o compromisso de transformar suas práticas, estruturas e concepções. Incluir não é apenas garantir acesso, mas assegurar participação, aprendizagem e pertencimento. Não basta colocar crianças atípicas na sala de referência e considerar isso inclusão; é necessário construir uma escola que reconheça as diferenças como parte constitutiva do processo educativo e que compreenda a diversidade como potência para humanizar e qualificar a educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 2015,.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos is. Porto Alegre:

Mediação, 2004.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas,

2002.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo:

Moderna, 2003.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro:

WVA, 1997.

SILVA BERGER TONOLI, Giovanni. Inclusão efetiva=estudo, intervenção,

aprendizagem e práticas exitosas. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD4_S

A10_ID4327_24082018163826.pdf >. Acesso em: 06 nov. 2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades

Educativas Especiais. Salamanca, 1994.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO NO ENSINO SUPERIOR

THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP IN HIGHER EDUCATION



OLÍVIA MANOELA BURGO

Pedagogia, pela UNIP, em 2007. Pós-graduação em Gestão Escolar, pela UNICID, em 2009. Pós-graduação em Docência no Ensino Superior, pela UNICID, em 2011. Pós-graduação em Psicopedagogia, pela INEC, em 2018.

RESUMO

O desenvolvimento das competências profissionais, sob o olhar acadêmico do docente, tem sido acompanhado por meio da renovação de saberes, realizada em atividades práticas como workshops, cursos de capacitação, encontros formativos e similares. Contudo, novas concepções vêm emergindo no universo da produção científica, especialmente no que se refere às maneiras de conduzi-la. A análise conceitual envolve o território da investigação acadêmica e as práticas de estudo e qualificação. Este trabalho estabelece uma interação entre mestres e aprendizes, de modo que a experiência da pesquisa seja vivenciada na prática, permitindo que o conhecimento circule tanto do educador para o estudante quanto do estudante para o educador. As referências disponíveis na literatura evidenciam como essa troca deve se alinhar e quais estratégias precisam ser aplicadas no campo pedagógico.

Palavras-chave: Renovação de Saberes. Workshops. Novas Concepções. Produção Científica. Capacitação Profissional.

ABSTRACT

The development of professional skills, from the academic perspective of the teacher, has been accompanied by the renewal of knowledge, carried out in practical activities such as workshops, training courses, formative meetings and the like. However, new conceptions are emerging in the universe of

scientific production, especially with regard to the ways of conducting it. The conceptual analysis involves the territory of academic research and the practices of study and qualification. This work establishes an interaction between teachers and learners, so that the experience of research is lived in practice, allowing knowledge to circulate both from the educator to the student and from the student to the educator. The references available in the literature show how this exchange should be aligned and what strategies need to be applied in the pedagogical field.

Keywords: Knowledge Renewal. Workshops. New Conceptions. Scientific Production. Professional Training.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o estudante deixou de ocupar uma posição passiva no processo de aprendizagem. A evolução dos métodos pedagógicos possibilitou que o docente assumisse o papel de orientador, mediador e condutor do saber. Por essa razão, transformações culturais passaram a ocorrer dentro das instituições de ensino, onde não apenas se elaboram projetos em sala, mas também se desenvolvem metodologias centradas em problemas, que estimulam a busca por alternativas e soluções.

Diante desse cenário, busca-se consolidar a interação entre professor e estudante em atividades complementares voltadas à pesquisa, considerada eixo fundamental da formação contemporânea. Essa relação se estabelece tanto pela definição de referenciais teóricos da investigação acadêmica quanto pela prática educativa em atividades formativas, culminando na aplicação direta na qualificação científica dos docentes.

O êxito educacional depende de múltiplos elementos, mas o mais decisivo é a preparação contínua do professor, apoiada em ações de capacitação. O aprimoramento profissional deve ser entendido como qualquer esforço voltado a elevar a prática pedagógica e laboral, bem como suas convicções e saberes pessoais e profissionais, com o objetivo de ampliar a qualidade do ensino, da produção científica e da gestão, seja individualmente ou em colaboração com colegas da instituição, visando ao avanço da aprendizagem discente.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002):

O progresso da docência e da qualificação profissional, por meio da preparação pedagógica, não ocorre de forma isolada dos processos de desenvolvimento pessoal e institucional. Esse é o desafio que deve ser considerado na construção da docência no ensino superior (p.259).

O reconhecimento do aluno como sujeito merece destaque: o respeito do professor pelo estudante constitui a base de um ensino eficaz, superando inclusive o domínio de conteúdos e as habilidades comunicativas. O fortalecimento dessa característica favorece uma relação mais produtiva e significativa entre ambos. A profissionalização do docente universitário, por sua vez, é vista como um dos maiores

desafios da educação superior e representa o alicerce para enfrentar outros problemas presentes no ambiente acadêmico.

Freire (1996) reflete sobre o ato de ensinar e afirma que não é correto, sobretudo em uma perspectiva democrática, considerar que um professor será melhor quanto mais rígido, distante ou indiferente se mostrar em relação aos alunos.

A afetividade não está excluída do processo de conhecimento. O que não se pode permitir é que essa afetividade comprometa o cumprimento ético da função docente no exercício da autoridade. A avaliação do trabalho escolar não deve ser condicionada ao grau de simpatia pelo estudante (FREIRE. 1996, p.159-160).

Entre as funções essenciais das universidades está a preparação de profissionais cada vez mais qualificados para os campos em que irão atuar. O prestígio das instituições cresce quando a excelência de seus diplomados é reconhecida pelos empregadores ou quando se torna fonte de avanço pessoal por meio de resultados científicos e tecnológicos, ultrapassando fronteiras locais e contribuindo para o progresso coletivo.

A formação de graduados de alta qualidade resulta da convergência de diversos fatores durante o percurso acadêmico, que vão desde aspectos objetivos, como os recursos econômicos e tecnológicos, até dimensões subjetivas, relacionadas às motivações e concepções dos indivíduos e das estruturas sociais presentes no ambiente universitário. Nesse contexto, o profissionalismo do docente universitário é um dos elementos decisivos para alcançar uma formação superior de excelência.

Na atualidade, a origem dos docentes universitários provém, em grande medida, do mesmo conjunto de graduados, selecionando-se aqueles que se sobressaem por resultados expressivos em suas trajetórias acadêmicas ou investigativas, ou ainda por demonstrarem competência em sua atuação profissional. Essa restrição na preparação do professor universitário pode não afetar de forma significativa a qualidade dos formandos em determinadas áreas ou especializações. Em cursos de engenharia, por exemplo, o elevado grau de estudo autônomo dos estudantes compensa, em grande parte, eventuais lacunas na prática docente, de modo que tais limitações não se refletem diretamente quando o egresso aplica seus conhecimentos e habilidades.

Entretanto, essa lógica não se sustenta da mesma forma quando se trata de docentes responsáveis pela formação de futuros professores. Nesse caso, além de transmitir conteúdos, esses educadores acabam, mesmo de maneira inconsciente, oferecendo modelos de conduta que influenciam a forma de planejar, conduzir, avaliar e organizar os processos pedagógicos. A imitação da prática do outro constitui uma das principais formas de aprendizagem humana. A duplicidade da função docente no ensino superior torna-se evidente nas carreiras ligadas à pedagogia: ao mesmo tempo em que expõe uma teoria, apresenta uma atividade prática que pode ou não estar em sintonia com ela. Essa influência deixa marcas na identidade dos estudantes, que se manifestam posteriormente em sua atuação profissional.

UNIVERSIDADES E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Com a chegada das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) às diversas dimensões da sociedade, tornou-se indispensável uma transformação profunda nos métodos e nas estratégias de construção e transmissão do conhecimento em sala de aula. Nas últimas duas décadas, o impacto da incorporação adequada das tecnologias tem sido amplamente analisado como recurso para estimular maior autonomia e iniciativa nos estudantes, favorecendo o desenvolvimento da capacidade crítica, da reflexão, da cooperação, da socialização, da comunicação e da construção de significados mais consistentes para o saber.

Sobre esse aspecto, Cysneiros (1999, p. 21) observa que

Nossa percepção da realidade é modificada pelo uso de instrumentos tecnológicos. O autor explica que tais ferramentas selecionam determinados aspectos do mundo, ampliando alguns e reduzindo outros. A amplificação, por ser mais evidente, pode nos causar admiração ao revelar dimensões antes invisíveis aos sentidos humanos. Já a redução, por ser discreta, muitas vezes passa despercebida, pois não ocupa o centro da consciência, que se encontra fascinada pelo novo.

O Brasil, assim como outras nações, enfrenta o dilema entre manter práticas educacionais tradicionais ou adotar modelos inovadores que favoreçam ambientes de aprendizagem significativa. A aposta em programas flexíveis, centrados no estudante, implica maior responsabilidade em sua formação e abre caminho para uma educação mais dinâmica e transformadora.

Diversas entidades nacionais e internacionais têm ressaltado constantemente que a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no campo educacional representa um desafio às concepções tradicionais de ensino e aprendizagem. Sua utilização redefine os modos pelos quais docentes e discentes selecionam, acessam, analisam e transformam dados em conhecimento relevante. Nesse cenário, o professor ocupa papel central: sem preparo adequado e visão crítica, dificilmente os estudantes conseguirão explorar de forma efetiva os recursos tecnológicos em sua trajetória formativa.

- Algumas escolas adotaram iniciativas tecnológicas (como a distribuição de computadores portáteis a todos os alunos), mas concluíram posteriormente que tais recursos não estavam contribuindo para o avanço da aprendizagem, retirando-os das salas de aula. Isso evidencia que houve falha em promover, inicialmente, uma mudança na prática pedagógica dos professores.
- Muitos docentes demonstram resistência em relação à necessidade de aprender a utilizar tecnologia. Essa postura é compreensível, pois não cabe ao professor ser o principal usuário das ferramentas digitais para ensinar. O papel do educador é de natureza intelectual: oferecer contexto, garantir qualidade e apoio individualizado. Naturalmente, aqueles que apreciam tecnologia devem sentir-se livres para explorá-la.
- Estudantes, por sua vez, frequentemente fazem uso inadequado dos recursos digitais em sala, tratando-os como distrações. Isso também é compreensível, já que possuem acesso a instrumentos

poderosos de aprendizagem sem, contudo, receber orientação suficiente para utilizá-los de maneira produtiva (PRENSKY, 2010, p. 203).

Os avanços contínuos das TIC impactam diferentes setores da sociedade, sendo a educação um dos campos mais profundamente transformados. Há indícios de que tais recursos podem promover mudanças positivas quando integrados a modelos organizacionais bem estruturados e fundamentados em práticas pedagógicas alinhadas às necessidades dos jovens. Nesse processo, o professor torna-se figura decisiva para determinar o êxito ou o fracasso de projetos de inclusão tecnológica, já que, em última instância, os arranjos técnico-pedagógicos da sala de aula refletem sua vontade, seus saberes e suas competências.

Diante das múltiplas perspectivas sobre a formação docente e sobre como ela vem sendo conduzida nas universidades, a UNESCO apresenta uma série de experiências que evidenciam conquistas, tensões e desafios relacionados a esse componente essencial dos processos educativos:

A integração das tecnologias digitais na preparação docente é indispensável tanto para o aprimoramento profissional dos professores quanto para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Não se trata apenas de familiarizar os educadores com o manuseio de equipamentos tecnológicos, mas de promover uma reflexão crítica sobre seus efeitos no processo de aprendizagem, seus usos apropriados, suas possibilidades e também suas limitações. Nesse estágio da discussão educacional, é evidente que a tecnologia não representa solução mágica para os desafios escolares, mas, ao mesmo tempo, a educação não pode ignorar as transformações que ocorrem em seu entorno (2005, p. 9).

Nos últimos anos, os docentes deixaram de ser vistos como especialistas distantes e passaram a assumir uma postura mais próxima e acessível, capaz de reconhecer as demandas que os alunos manifestam em sua trajetória formativa. Para alcançar as metas estabelecidas no ensino superior, cada professor precisa explorar e testar diferentes estratégias, recursos e metodologias, abandonando a prática unilateral de transmissão de conteúdos e orientando o ensino para dinâmicas de interação, reconstrução de experiências e valorização do acesso à informação, bem como sua correta seleção, análise e interpretação.

UNIVERSIDADES COMO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Para que os educadores possam desenvolver plenamente suas capacidades e responder às exigências contemporâneas, é indispensável que os departamentos e instituições responsáveis pela formação assumam novos papéis. É necessário que concentrem esforços na preparação de professores alinhados às diretrizes dos modelos pedagógicos emergentes e às necessidades formativas dos estudantes do século XXI, que se diferenciam substancialmente daquelas de duas décadas atrás.

A ideia de formação profissional foi transformada pelas iniciativas de diversas universidades, que passaram a estruturar seus currículos voltados para competências práticas e para a capacitação de docentes em habilidades específicas de ensino.

A ênfase na qualidade e na competência, muitas vezes direcionada à lógica de acumulação de capital, tem conduzido o professor universitário a um ativismo centrado em tarefas, afastando-o gradualmente de sua função como intelectual e pesquisador da educação (LIMA, 2001, p.138).

O processo de preparação docente em competências pedagógicas exige um currículo dinâmico e flexível, capaz de integrar saberes e experiências educativas variadas, articuladas às demandas do mercado de trabalho. Além disso, requer a participação ativa e empreendedora de professores e estudantes, que possam identificar e antecipar necessidades emergentes de forma responsável e comprometida. Dessa maneira, torna-se essencial atualizar continuamente os docentes nessa perspectiva, desenvolvendo competências pedagógicas que lhes permitam estimular, em seus alunos, tanto habilidades gerais quanto específicas.

Oliveira Formosinho (2002, p.10) ressalta:

O professor passou a ser considerado um formador que, para ser eficaz e coerente, precisa, ele próprio, de ser formado continuamente. Este conceito de formador apela à dimensão profissional, mas também à pessoal, numa perspectiva de aprendiz que forma e de formador que aprende, que é essência do conceito de life long learning.

Embora o domínio do conteúdo seja um dos pilares fundamentais para que o professor oriente seus alunos, é igualmente necessário que essa prática seja intencional, estabelecendo um vínculo claro com sua função de guia da aprendizagem. Isso envolve:

- **Conhecimento:** saber compreender, aplicar, ser e conviver;
- **Integração com a prática profissional dos estudantes;**
- **Articulação com o mundo do trabalho;**
- **Compromisso com a construção coletiva do saber,** por meio de práticas colaborativas que promovam melhorias no ambiente e na sociedade (UNESCO, 2005).

De acordo com o que foi exposto, as competências docentes exigem que o professor compreenda sua profissão e o contexto de atuação, de modo a planejar experiências educativas de forma organizada e intencional, incluindo atividades e estratégias de avaliação que sejam pertinentes e significativas para a vida acadêmica, profissional e pessoal dos estudantes.

Esse esforço implica assumir funções essenciais que favoreçam a aprendizagem situada, tornando o processo mais relevante e conectado às práticas reais. Esse tipo de aprendizagem está diretamente ligado à definição de competências específicas para os campos de atuação profissional dos

alunos, conferindo sentido ao aprendizado. Além disso, possibilita ao docente estabelecer as características metodológicas necessárias para que os estudantes alcancem as habilidades esperadas.

Sob essa perspectiva, é fundamental compreender que o aluno não desenvolverá competências apenas pela transmissão de conteúdos, seja por meio de aulas expositivas ou atividades isoladas. Ser um bom professor não equivale a ser um bom profissional. Para exercer plenamente sua função, é necessário dominar práticas pedagógicas que criem condições adequadas para o desenvolvimento intencional das habilidades que os estudantes precisam adquirir. Isso pressupõe uma ação educativa planejada, que mantenha um diálogo constante sobre o que aprender, como aprender, com quais recursos e em quais contextos, visando ao uso efetivo do conhecimento construído.

Nesse sentido, torna-se indispensável que o docente amplie sua concepção sobre o significado do saber presente nos currículos tradicionais, reconhecendo que as competências se articulam a diferentes dimensões do conhecimento. Professores e alunos convivem em um processo de aprendizagem que envolve conteúdos conceituais, procedimentos práticos e formas de relacionamento que favorecem a convivência. A competência mais relevante, entretanto, consiste em identificar os desempenhos que demonstram que o estudante atingiu os objetivos propostos.

Para enfrentar adequadamente esses desafios, o professor precisa desenvolver determinadas habilidades, o que exige tempo, reflexão, disposição, uso consciente dos recursos materiais e tecnológicos, além de plena consciência de seu papel como agente mobilizador da aprendizagem. Cabe a ele assumir o compromisso de ser o facilitador e ativador do processo formativo dos alunos.

As transformações sociais e tecnológicas contemporâneas devem impulsionar o docente a estimular nos estudantes uma educação mais ativa e participativa, capaz de formar atitudes voltadas para a vida, para si mesmos, para o bem coletivo e para a construção de aprendizagens conectadas ao mundo real.

As competências necessárias ao professor para responder às demandas atuais da formação profissional podem ser desenvolvidas em diferentes níveis de complexidade, de acordo com as necessidades e ações realizadas em cada etapa. Essas competências são entendidas como um conjunto dinâmico de saberes — aprender, fazer, ser e conviver — que, em interação, permitem desempenhos adequados e impactam tanto a vida pessoal quanto a trajetória profissional dos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível uma reorientação no processo educacional, acompanhada de uma visão mais contemporânea sobre o papel do docente nas instituições de ensino superior. No âmbito da docência, as universidades precisam continuar buscando alternativas que envolvam seus professores e os preparem para novos desafios.

As competências destacadas visam transformar o professor em um arquiteto de currículos, capaz de contribuir na elaboração de planos de estudo e de criar experiências de aprendizagem significativas em múltiplos contextos formativos. Para alcançar esse nível de competência, é necessário desenvolver

outras habilidades complementares, como atuar como mediador que estimula a reflexão dos estudantes em dimensões pessoais, profissionais e sociais; participar de forma ativa na gestão de projetos acadêmicos e administrativos; e conduzir processos investigativos que permitam atualização constante na área de atuação, análise crítica da prática pedagógica e incentivo à participação discente de maneira ética e responsável.

Os estudantes de graduação desempenham papel essencial na evolução profissional dos formadores de professores. Suas vozes são determinantes nesse processo, pois escutá-las significa dialogar internamente com as múltiplas experiências que nos constituem e continuam a nos moldar.

Paralelamente, sustenta-se que a reflexão sobre as práticas vivenciadas é parte intrínseca do desenvolvimento profissional docente. Isso exige atitudes de autocrítica permanente, voltadas para a transformação das práticas construídas, complementadas por reflexões coletivas e contínuas sobre as experiências compartilhadas.

Dessa forma, estabelece-se um trabalho colaborativo entre professores e alunos nas universidades, promovendo uma cultura de troca e análise crítica do percurso formativo, fortalecendo o processo de construção conjunta do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- CYSNEIROS, P. G. **Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora?** Informática Educativa, UNIDADES – LIDIE, 12(1), 1999.
- DÍAZ Barriga Arceo., F. (2003). **Cognição situada e estratégias para a aprendizagem significativa.** Revista Eletrônica de Pesquisa Educacional. 2003. Disponível em: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>. Acesso em 29 nov.2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** 2001. Tese de doutorado – FE/USP, São Paulo.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A supervisão na formação de professores – da sala à escola.** Porto: Porto Editora, 2002.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Rumo às sociedades do conhecimento. Relatório Mundial da UNESCO.** 2005. Paris. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>. Acesso em 20 nov.2025.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.
- PRENSKY, M. **O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula.** Conjectura, Marc Prensky, v. 15, n. 2, maio/ago.2010.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA



THE IMPORTANCE OF PLAY IN THE HOLISTIC DEVELOPMENT OF A CHILD

PATRÍCIA KÁSSIA FELIX BRITO

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo (2020). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pela Prefeitura Municipal de São Paulo na EMEI Cidade Tiradentes IV.

RESUMO

O brincar é uma prática essencial no desenvolvimento integral da criança, desempenhando um papel decisivo na construção de suas competências cognitivas, emocionais, sociais e físicas. Mais do que uma atividade de lazer, o brincar permite que a criança compreenda o mundo ao seu redor, desenvolva habilidades de resolução de problemas, exercite a criatividade, expresse suas emoções e estabeleça vínculos afetivos significativos. Este artigo tem como objetivo explorar a relevância do brincar em diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, demonstrando como essa prática contribui para a formação de indivíduos equilibrados, capazes de se relacionar consigo mesmos e com os outros de maneira saudável. Através de cinco tópicos temáticos, abordam-se as conexões do brincar com o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico da criança, além de sua aplicação no contexto educacional, enfatizando a importância de criar ambientes que favoreçam e promovam o brincar como uma ferramenta poderosa para a aprendizagem e a construção de valores. Em um cenário em que a realidade contemporânea muitas vezes limita o tempo e o espaço destinados à brincadeira, este artigo busca ressaltar a necessidade urgente de resgatar e valorizar essa prática, reconhecendo-a como um direito fundamental da infância e uma estratégia eficaz para o desenvolvimento humano pleno.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa; Educação lúdica; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

Play is an essential practice in the integral development of the child, playing a decisive role in the construction of their cognitive, emotional, social, and physical skills. More than a leisure activity, play allows the child to understand the world around them, develop problem-solving skills, exercise creativity, express their emotions, and establish meaningful affective bonds. This article aims to explore the relevance of play in different dimensions of child development, demonstrating how this practice contributes to the formation of balanced individuals, capable of relating to themselves and others in a healthy way. Through five thematic topics, the connections between play and the cognitive, social, emotional, and physical development of the child are addressed, as well as its application in the educational context, emphasizing the importance of creating environments that favor and promote play as a powerful tool for learning and the construction of values. In a context where contemporary reality often limits the time and space dedicated to play, this article seeks to highlight the urgent need to reclaim and value this practice, recognizing it as a fundamental right of childhood and an effective strategy for full human development.

Keywords: Meaningful learning; Play-based education; Child development.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil é um processo intrincado e dinâmico, no qual o organismo da criança interage de maneira contínua com o ambiente e com as experiências que vivencia. Dentro desse contexto, o brincar emerge como uma das atividades mais significativas e formativas na construção do ser humano, impactando de maneira profunda seu crescimento intelectual, afetivo, social e motor. Sua importância ultrapassa o simples prazer proporcionado pelo jogo, sendo uma prática essencial para o aprendizado e para a integração da criança com o mundo ao seu redor.

Embora seja amplamente reconhecido que brincar é uma atividade prazerosa, muitos não percebem o poder transformador que essa prática exerce sobre a criança. O ato de brincar vai além da diversão, tornando-se um meio pelo qual a criança constrói conhecimento, expressa suas emoções, experimenta papéis sociais, testa limites e desenvolve habilidades cognitivas e sociais essenciais. Através da ludicidade, a criança aprende a resolver problemas, a criar estratégias, a interagir com o outro e a organizar suas ideias, tudo dentro de um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, que favorece sua formação como ser humano integral.

O valor do brincar é igualmente respaldado por estudos e teorias de renomados psicólogos, como Jean Piaget e Lev Vygotsky, que destacam a relação direta entre o brincar e o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Para Piaget, o jogo simbólico, por exemplo, é uma ferramenta importante na formação das capacidades cognitivas, enquanto Vygotsky reforça a importância da interação social mediada pelo brincar para o aprendizado e para o desenvolvimento de habilidades sociais. Dessa maneira, compreender o brincar como uma prática pedagógica e como uma estratégia de aprendizado se torna

fundamental para educadores, pais e cuidadores, que devem fomentar esse tipo de atividade em todos os espaços de convivência da criança.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. (BRASIL, 1998, p.27).

Contudo, a importância do brincar é frequentemente subestimada nas práticas educacionais e sociais contemporâneas. O ritmo acelerado da vida moderna, a pressão por resultados imediatos e a escassez de espaços e tempos adequados para o brincar livre são fatores que comprometem a qualidade e a quantidade de brincadeiras que as crianças têm à disposição. A falta de uma infraestrutura apropriada e de uma mentalidade que valorize o brincar como um direito da infância é um desafio que precisa ser superado. A criação de políticas públicas e práticas pedagógicas que garantam o brincar como uma prática regular e fundamental nas vidas das crianças é uma responsabilidade compartilhada entre governos, educadores, pais e a sociedade como um todo.

Este artigo tem como objetivo aprofundar a discussão sobre a importância do brincar no desenvolvimento integral da criança, abordando suas múltiplas dimensões e refletindo sobre as melhores formas de integrar o brincar no cotidiano educacional. A seguir, serão apresentados cinco tópicos que exploram os aspectos cognitivos, emocionais, sociais, físicos e pedagógicos do brincar, além de sugestões práticas para a promoção de ambientes lúdicos e enriquecedores, que garantam uma infância saudável e equilibrada.

O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O desenvolvimento cognitivo da criança está profundamente entrelaçado com o brincar, sendo esse uma das principais formas de construção do conhecimento. A partir da teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, sabemos que as crianças não apenas absorvem informações passivamente, mas constroem ativamente seu entendimento do mundo por meio da interação com o ambiente (PIAGET, 1976). O brincar configura-se como um espaço privilegiado para essa construção, pois é ao brincar que a criança organiza, experimenta e estrutura suas ideias sobre o que a cerca. Ao manipular objetos, interagir com outras pessoas e explorar diferentes cenários, a criança amplia suas capacidades cognitivas, desenvolvendo uma compreensão mais rica e detalhada da realidade (BEE & BOYD, 2011, p. 109).

No contexto do brincar, a criança vivencia uma série de experiências que demandam atenção, memória e raciocínio. Jogos de encaixe, quebra-cabeças, brincadeiras de faz de conta e atividades

simbólicas proporcionam um ambiente estimulante para o desenvolvimento do pensamento lógico e da capacidade de resolução de problemas (VYGOTSKY, 1991). Por exemplo, ao brincar de “casinha” ou de “escola”, a criança não só se diverte, mas também aprende sobre organização, regras sociais e relações de causa e efeito. Nesse processo, ela começa a antecipar cenários, planejar ações e lidar com desafios, habilidades cognitivas que terão um impacto direto em sua aprendizagem escolar e nas interações cotidianas (KISHIMOTO, 2011, p. 57).

Além disso, o brincar favorece o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, elementos essenciais para o pensamento inovador e a resolução de problemas de forma flexível. Ao criar histórias ou inventar novos jogos, a criança coloca em prática sua capacidade de pensar além do óbvio e de buscar alternativas criativas para desafios impostos pela brincadeira (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999). Esse tipo de exercício é fundamental para a flexibilidade cognitiva, uma habilidade cada vez mais valorizada em um mundo que exige adaptação constante e pensamento inovador.

Outro aspecto relevante do brincar no desenvolvimento cognitivo é o aprendizado de conceitos abstratos, como tempo, espaço e número. Através de brincadeiras simbólicas, a criança começa a entender essas noções de maneira intuitiva, antes mesmo de uma introdução formal a esses conceitos no ambiente escolar (KAMII, 1991, p. 103). Jogos como “correr contra o tempo”, “organizar objetos por tamanho” ou “dividir coisas em partes iguais” ajudam a criança a internalizar noções de quantidade, proporção, sequência e espaço, o que se reflete na sua capacidade de lidar com problemas matemáticos e na compreensão do mundo ao seu redor.

A socialização, frequentemente promovida durante o brincar, também exerce grande influência sobre o desenvolvimento cognitivo. Ao interagir com outras crianças, a criança aprende a negociar, a se comunicar de maneira clara e a cooperar para alcançar um objetivo comum. Essas interações não só estimulam o desenvolvimento linguístico, mas também favorecem a aprendizagem das regras do jogo, promovendo a internalização de normas sociais (VYGOTSKY, 1991). A capacidade de comunicar-se e de compreender a perspectiva do outro, competências sociais desenvolvidas durante o brincar, são essenciais para a formação de um pensamento lógico e para o entendimento das relações interpessoais no contexto social (SARMENTO & PINTO, 2005, p. 84).

É importante compreender que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma forma ativa e engajada de aprendizagem. O ambiente no qual a criança brinca — seja ele familiar, escolar ou comunitário — desempenha um papel fundamental na qualidade desse aprendizado. Por isso, é fundamental garantir que a criança tenha acesso a ambientes estimulantes e ricos em oportunidades lúdicas, para que o desenvolvimento cognitivo aconteça de forma plena (KISHIMOTO, 2011, p. 63). Proporcionar espaços adequados para que o brincar se dê de maneira diversificada e enriquecedora é essencial para o crescimento intelectual da criança, sendo um direito fundamental que deve ser assegurado em todos os contextos em que ela se encontra.

O desenvolvimento emocional da criança é profundamente impactado pelo brincar, pois essa prática oferece um espaço seguro e livre para a expressão de sentimentos, além de permitir o processamento de experiências e emoções. Durante as brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de externalizar suas emoções, explorar diferentes facetas de sua personalidade, testar limites, lidar com frustrações e aprender a controlar seus impulsos. O brincar, portanto, torna-se um verdadeiro "campo de experimentação", onde a criança vivencia, de forma simbólica, uma ampla gama de sentimentos como alegria, medo, raiva e tristeza, sendo capaz de compreendê-los, expressá-los e, gradualmente, aprender a administrá-los (VYGOTSKY, 1991; WINNICOTT, 1975).

As brincadeiras de faz de conta, por exemplo, funcionam como um excelente meio para a criança lidar com situações desafiadoras ou difíceis. Ao representar papéis de "adulto", "herói" ou "vilão", a criança é capaz de explorar conflitos internos e externos, representando e imaginando soluções para situações que, no mundo real, poderiam ser incompreensíveis ou até assustadoras. Esse processo de simbolização e representação é fundamental para a construção da identidade emocional da criança, pois permite que ela se distancie de experiências reais e, ao mesmo tempo, se prepare para lidar com elas de maneira mais consciente e segura (KISHIMOTO, 2011; BROUGÈRE, 2004).

Ademais, o brincar oferece um ambiente natural para que a criança aprenda a regular suas emoções. Ao interagir com outras crianças em atividades lúdicas, ela desenvolve a capacidade de controlar seus impulsos, compartilhar e esperar sua vez. Essas experiências são essenciais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, tolerância e autoconfiança, que serão determinantes ao longo de sua vida, tanto em seu convívio social quanto em suas relações familiares e profissionais (BEE & BOYD, 2011, p. 38). O controle emocional desenvolvido durante o brincar cria uma base sólida para a saúde mental da criança e para a construção de relacionamentos interpessoais equilibrados.

O brincar também serve como uma ferramenta poderosa para o enfrentamento de medos e ansiedades. Jogos que envolvem situações de risco ou incerteza proporcionam à criança a oportunidade de criar uma distância emocional em relação a esses sentimentos, permitindo-lhe processá-los de maneira controlada. Ao brincar de "esconde-esconde", por exemplo, ou ao simular situações de perigo, a criança pode elaborar e externalizar suas angústias, aprendendo a lidar com desafios de forma gradual e com mais confiança (SILVA, 2014, p. 75). Esse tipo de interação lúdica auxilia a criança na construção de resiliência emocional, preparando-a para enfrentar situações adversas na vida real com maior segurança.

Além disso, as brincadeiras em grupo, seja no ambiente familiar ou escolar, reforçam o sentimento de pertencimento e afeto, elementos fundamentais para a construção de uma autoestima saudável. Quando a criança se sente aceita, valorizada e integrada ao grupo durante as brincadeiras, experimenta um fortalecimento emocional que se reflete em sua autopercepção e em sua capacidade de se relacionar com os outros. A sensação de pertencimento, associada ao prazer de brincar, cria um ambiente positivo para o desenvolvimento de um senso de identidade emocional forte e confiante, essencial para a construção de relações saudáveis ao longo da vida (SARMENTO & PINTO, 2005).

A brincadeira é a necessidade da criança de agir sobre o mundo, das pessoas e dos objetos para adequar os recursos dele aos recursos próprios e para assimilar de maneira cada vez mais estreita partes mais extensas desse mundo. (WALLON, 2007, p. 62).

Portanto, o brincar se configura como uma das formas mais eficazes para o desenvolvimento de uma inteligência emocional saudável na criança. Através dessa prática, ela aprende a identificar, nomear e administrar suas emoções, competências essenciais para a formação de uma personalidade equilibrada e para a vivência de uma vida social harmoniosa. O brincar, em suas diversas formas e contextos, torna-se, assim, um pilar no desenvolvimento emocional, permitindo que a criança construa não apenas uma compreensão profunda de si mesma, mas também de como interagir de forma respeitosa e empática com os outros (GOLEMAN, 1995; KISHIMOTO, 2011).

O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E SUA RELAÇÃO COM O BRINCAR

Embora o brincar seja muitas vezes visto como uma atividade individual, ele exerce um papel essencial no desenvolvimento social da criança. As brincadeiras em grupo constituem uma das principais formas de aprendizagem social durante a infância. Por meio dessas interações, a criança desenvolve competências fundamentais para o convívio em sociedade, como a capacidade de se relacionar, cooperar, negociar e respeitar as diferenças. Essas habilidades sociais são indispensáveis para a formação de uma convivência harmoniosa tanto em contextos familiares quanto escolares e comunitários (VYGOTSKY, 1991, p. 47).

Nas brincadeiras que envolvem regras — como jogos de tabuleiro ou esportes — a criança aprende sobre cooperação, competição saudável e o respeito às normas coletivas. Segundo Kishimoto (2010), esse tipo de brincadeira promove não apenas o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também a internalização de valores sociais como justiça, empatia e solidariedade. Ao compreender que o cumprimento das regras é necessário para o bom andamento do jogo e para o bem-estar do grupo, a criança transfere esse aprendizado para a vida cotidiana, fortalecendo seu senso de responsabilidade social.

O brincar também oferece um espaço para a vivência de diferentes papéis sociais. Ao desempenhar papéis como “líder”, “ajudante” ou “oponente” em contextos lúdicos, a criança experimenta na prática o exercício de responsabilidades, a tomada de decisões e a negociação de conflitos. Essa vivência contribui para a construção de uma identidade social segura e flexível, permitindo que a criança compreenda as expectativas sociais e o impacto de suas ações sobre os outros (SARMENTO & GOUVÊA, 2008, p. 109).

Além disso, o brincar tem papel relevante na promoção da inclusão social. Em ambientes escolares e comunitários, as atividades lúdicas permitem a aproximação de crianças de diferentes origens étnicas, sociais e culturais. Brincadeiras coletivas reduzem barreiras linguísticas e promovem a aceitação das diferenças, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes mais inclusivas e solidárias

(CUNHA, 2017). O brincar, assim, transforma-se em um canal de integração e de valorização da diversidade.

Outro aspecto essencial é a relação entre o brincar e o desenvolvimento da empatia. Durante a brincadeira, a criança aprende a expressar emoções, a reconhecer os sentimentos dos colegas e a reagir de forma respeitosa e cooperativa. Essa aprendizagem emocional é parte inseparável das interações sociais saudáveis, promovendo a escuta, o respeito mútuo e a resolução de conflitos de maneira pacífica (OLIVEIRA, 2002, p. 14).

Portanto, o brincar é uma ferramenta poderosa no processo de socialização infantil. Ele oferece oportunidades valiosas para que a criança aprenda a conviver, a respeitar regras e diferenças, a trabalhar em equipe e a desenvolver empatia. Tais experiências lúdicas são essenciais para a formação de sujeitos capazes de viver em sociedade de forma ética, respeitosa e participativa.

O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO FÍSICO

O desenvolvimento físico da criança é profundamente influenciado pelas atividades lúdicas, que desempenham papel fundamental na melhora da coordenação motora, do equilíbrio, da força e da flexibilidade. Brincadeiras como correr, pular, dançar, jogar bola e andar de bicicleta são essenciais para o fortalecimento do corpo e para o aperfeiçoamento das habilidades motoras básicas e específicas (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p. 69). Ao engajar-se nessas atividades, a criança não apenas desenvolve seus músculos e articulações, mas também aprimora o controle motor e a destreza, fatores cruciais para sua saúde física geral e resistência cardiovascular.

Além disso, o brincar proporciona à criança uma maior consciência corporal. Através do movimento, ela aprende sobre os limites e potencialidades do seu corpo, desenvolvendo a integração entre os sistemas motor, sensorial e perceptivo (KISHIMOTO, 2010). Essa integração é essencial para um desenvolvimento físico equilibrado e impacta diretamente a autoconfiança da criança ao realizar tarefas físicas mais desafiadoras com precisão e segurança.

O envolvimento em brincadeiras físicas também contribui significativamente para o desenvolvimento da percepção espacial e temporal. Atividades que envolvem movimentos coordenados, como correr, saltar ou mudar de direção, ajudam a criança a compreender a organização do espaço ao seu redor, bem como noções de ritmo e tempo. Segundo Santin (2016), essas habilidades são transferidas para outros contextos, como a aprendizagem escolar e a capacidade de tomar decisões rápidas em situações diversas.

Brincar ao ar livre, em especial, oferece benefícios únicos ao desenvolvimento físico infantil. Ambientes naturais oferecem diferentes estímulos físicos e sensoriais que favorecem o fortalecimento muscular, o desenvolvimento da coordenação motora ampla e o aumento da resistência respiratória e cardiovascular (LOPES; SILVA; CRUZ, 2018). Além disso, o contato com elementos da natureza — como o sol, a terra, a grama e o vento — contribui para o fortalecimento do sistema imunológico e para a construção de hábitos saudáveis desde a infância.

Outro fator relevante é o desenvolvimento da autonomia motora e do controle corporal. Brincadeiras físicas incentivam a criança a explorar suas capacidades motoras, a regular a intensidade de seus movimentos e a respeitar seus próprios limites, promovendo assim a autorregulação e a consciência corporal (SANTOS; MOLINA, 2010). Tais competências são fundamentais não apenas para o desempenho motor, mas também para a adoção de uma postura de cuidado com o corpo e com a saúde.

Portanto, o brincar físico deve ser entendido como uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança. Muito além de uma forma de entretenimento, ele se configura como uma prática educativa que promove saúde, bem-estar e formação de hábitos ativos e saudáveis. Investir em ambientes e propostas pedagógicas que favoreçam o brincar é, portanto, investir na construção de uma infância mais saudável, autônoma e feliz.

A RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E A EDUCAÇÃO

A educação é um dos principais contextos nos quais o brincar deve ser valorizado e integrado de maneira eficaz. O brincar não deve ser entendido como uma atividade dissociada do processo de aprendizagem, mas sim como uma metodologia ativa que potencializa o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais (KISHIMOTO, 2010). Quando planejado e orientado de forma intencional, o brincar se transforma em um recurso pedagógico de grande valor, promovendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral da criança.

A utilização de jogos e brincadeiras no ambiente escolar tem o poder de tornar a aprendizagem mais dinâmica e prazerosa. A criança, ao brincar, envolve-se emocional e cognitivamente com os conteúdos, facilitando a retenção de informações e estimulando competências como atenção, memória, criatividade e raciocínio lógico (FARIA; FINCO, 2017, p. 76). Nessa perspectiva, o brincar torna-se uma forma de aprendizagem ativa, em que o conhecimento é construído de maneira participativa e contextualizada, favorecendo a autonomia e o protagonismo infantil.

O papel do educador, nesse processo, é de fundamental importância. Cabe a ele criar um ambiente rico em estímulos, propor desafios lúdicos e atuar como mediador do conhecimento, equilibrando intervenções e liberdade de exploração (OLIVEIRA, 2002). É o educador quem proporciona experiências significativas ao orientar e observar as brincadeiras, respeitando o ritmo, os interesses e as individualidades de cada criança. Essa postura favorece a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências para além do campo cognitivo.

Além disso, o brincar favorece também o desenvolvimento socioemocional da criança. Por meio de dramatizações, jogos simbólicos e brincadeiras de grupo, ela aprende a compartilhar, a resolver conflitos, a cooperar e a exercitar a empatia (SANTOS; CAMPOS, 2018). Essas competências são fundamentais para a construção da autoestima, do autocontrole e de relações interpessoais saudáveis. O brincar, nesse sentido, é um espaço seguro de aprendizagem emocional, que prepara a criança para lidar com as exigências sociais e afetivas da vida cotidiana.

Em suma, o brincar é um componente indispensável da prática educativa e deve ser reconhecido como tal. Por meio das atividades lúdicas, a criança não apenas constrói conhecimento, mas também desenvolve competências essenciais para sua formação como sujeito autônomo, crítico e socialmente integrado. Investir no brincar é investir em uma educação mais significativa, inclusiva e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar se configura como uma prática essencial e vital para o desenvolvimento integral da criança, desempenhando um papel fundamental em diversos aspectos de seu crescimento, seja no âmbito cognitivo, emocional, social ou físico. Ele é, sem dúvida, um meio através do qual a criança constrói uma infância saudável, equilibrada e repleta de aprendizados significativos. Nesse sentido, o brincar deve ser entendido como um direito inalienável da criança, algo que deve ser assegurado por todos, desde a família até a sociedade em geral.

No contexto educacional, é fundamental que a educação reconheça e valorize a importância do brincar, incorporando-o como uma ferramenta pedagógica poderosa. Quando o brincar é integrado ao processo de ensino-aprendizagem de forma planejada, ele favorece um aprendizado natural, prazeroso e profundamente eficaz, criando condições ideais para que a criança desenvolva suas competências de forma integral. Educadores e pais, ao promoverem ambientes que favoreçam o brincar, contribuem diretamente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais da criança, respeitando sua natureza e necessidades.

No entanto, é imprescindível que haja um esforço contínuo e colaborativo para superar as barreiras culturais, estruturais e sociais que ainda limitam a prática do brincar em muitas realidades. Garantir espaços adequados, tempo e liberdade para a brincadeira não é apenas uma questão pedagógica, mas uma prioridade que deve ser assegurada tanto no contexto escolar quanto no familiar. O brincar deve ser visto como uma prática que faz parte da rotina diária da criança, e não como uma atividade marginal ou secundária.

Por fim, é essencial que toda a sociedade compreenda e reconheça o valor do brincar, entendendo que esta atividade vai além de um simples lazer ou entretenimento. O brincar é um pilar fundamental na formação do ser humano, sendo indispensável para o pleno desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo da criança. Ao integrar o brincar de maneira efetiva e respeitosa no cotidiano, contribuímos para a construção de uma infância mais rica, mais saudável e mais preparatória para os desafios do futuro.

REFERÊNCIAS

- BEE, H.; BOYD, D. **Desenvolvimento na infância e na adolescência**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998, volume 1.

- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- CUNHA, M. I. da. **Brincar e inclusão: o lúdico na educação infantil**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. S. **Educação infantil: por que e como avaliar**. São Paulo: Cortez, 2017.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 6. ed. Porto Alegre: AMGH, 2005.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- LOPES, F.; SILVA, A. L.; CRUZ, G. **Brincar ao ar livre: contribuições para o desenvolvimento motor infantil**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 89-97, 2018.
- KAMII, C. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- KISHIMOTO, T. M. **O brincar e a educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2010.
- _____, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2010.
- _____, T. M. **Brinquedo e cultura**. 6. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2002.
- _____, Z. de M. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- SANTIN, S. **Educação física na infância: perspectivas atuais**. Curitiba: Appris, 2016.
- SANTOS, B. S. dos; CAMPOS, R. H. de F. **A brincadeira e o desenvolvimento socioemocional na infância**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 342-359, 2018.
- SANTOS, D. O. dos; MOLINA, R. M. de S. **O brincar como promotor do desenvolvimento da coordenação motora ampla em crianças**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 2, n. 2, p. 55-70, 2010.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 2005.
- SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. **A sociologia da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVA, A. F. **O brincar como expressão da criança: uma abordagem transdisciplinar**. São Paulo: Vozes, 2014.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

SPECIAL EDUCATION AND PUBLIC POLICIES: ADVANCES, CHALLENGES, AND PERSPECTIVES FOR SCHOOL INCLUSION IN BRAZIL



PRISCILA BELEZE RABELLO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE (2005); pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade FMU (2009); especialista em Educação inclusiva pela Faculdade Campos Salles (2023); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF Plínio Ayrosa.

RESUMO

A Educação Especial, enquanto modalidade transversal da educação básica, ocupa lugar central nas discussões contemporâneas sobre equidade, justiça social e direito à educação. No contexto brasileiro, a consolidação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação representa um avanço significativo no campo educacional, embora ainda marcada por contradições e desafios estruturais. Este artigo tem como objetivo analisar criticamente a relação entre Educação Especial e políticas públicas no Brasil, considerando seu percurso histórico, os marcos legais, as diretrizes normativas e os impactos na organização dos sistemas de ensino. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em legislações nacionais, documentos oficiais e produções acadêmicas relevantes da área. A discussão evidencia que, apesar dos avanços normativos, persistem obstáculos relacionados à formação docente, à infraestrutura escolar, à oferta de atendimento educacional especializado e à efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Destaca-se ainda o tensionamento entre modelos segregadores e a perspectiva da educação inclusiva, especialmente no que se refere à implementação das políticas em nível local. Conclui-se que as políticas públicas de Educação Especial, embora alinhadas a princípios internacionais de direitos humanos, demandam maior articulação intersetorial, investimentos contínuos e acompanhamento sistemático para que a inclusão

escolar se concretize de forma efetiva, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação Especial; Políticas Públicas; Inclusão Escolar; Direito à Educação; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Special Education, as a cross-cutting modality of basic education, occupies a central place in contemporary discussions on equity, social justice, and the right to education. In the Brazilian context, the consolidation of public policies aimed at the school inclusion of people with disabilities, global developmental disorders, and high abilities/giftedness represents a significant advance in the educational field, although still marked by contradictions and structural challenges. This article aims to critically analyze the relationship between Special Education and public policies in Brazil, considering its historical trajectory, legal frameworks, normative guidelines, and impacts on the organization of education systems. This is a qualitative research, of a bibliographic and documentary nature, based on national legislation, official documents, and relevant academic productions in the area. The discussion shows that, despite normative advances, obstacles related to teacher training, school infrastructure, the provision of specialized educational services, and the implementation of inclusive pedagogical practices persist. The tension between segregating models and the perspective of inclusive education is also highlighted, especially regarding the implementation of policies at the local level. It is concluded that public policies for Special Education, although aligned with international human rights principles, require greater intersectoral coordination, continuous investments, and systematic monitoring so that school inclusion is effectively achieved, guaranteeing not only access but also the permanence, participation, and learning of all students.

Keywords: Special Education; Public Policies; School Inclusion; Right to Education; Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

A educação constitui-se como um direito humano fundamental e um dos pilares centrais para a promoção da cidadania, da equidade social e do desenvolvimento humano. No contexto das sociedades democráticas, o acesso universal à educação de qualidade representa não apenas um compromisso legal do Estado, mas também uma exigência ética e política voltada à superação das desigualdades históricas que marcam determinados grupos sociais. Nesse cenário, a Educação Especial assume papel estratégico ao direcionar ações, políticas e práticas pedagógicas voltadas às pessoas com deficiência, transtornos do espectro do autismo, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, públicos que, por muito tempo, permaneceram à margem dos sistemas educacionais regulares.

Historicamente, o atendimento educacional às pessoas com deficiência esteve associado a modelos assistencialistas, médicos e segregadores, fundamentados na ideia de incapacidade e

anormalidade. Durante grande parte do século XX, a escolarização desse público ocorreu predominantemente em instituições especializadas, afastadas do convívio social mais amplo, o que reforçou processos de exclusão e estigmatização. A escola comum, por sua vez, foi concebida como espaço homogêneo, estruturado para atender a um padrão idealizado de aluno, desconsiderando a diversidade humana presente na sociedade (MANTOAN, 2003).

A partir das últimas décadas do século XX, impulsionadas por movimentos sociais, avanços científicos e acordos internacionais de direitos humanos, essas concepções passaram a ser amplamente questionadas. Documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração de Salamanca, contribuíram significativamente para a ressignificação do conceito de deficiência, deslocando o foco do indivíduo para as barreiras sociais, arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais que limitam sua participação plena na vida social e educacional. Nesse novo paradigma, a inclusão escolar emerge como princípio orientador das políticas educacionais, defendendo o direito de todos os estudantes à escolarização em ambientes comuns de ensino.

No Brasil, esse movimento de transformação encontra respaldo jurídico na Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação como direito de todos e estabelece como dever do Estado a garantia do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse marco constitucional inaugura uma nova fase nas políticas públicas educacionais, ao incorporar a perspectiva da inclusão e ao reafirmar o compromisso com a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, reforça esse entendimento ao definir a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação, rompendo, ao menos no plano legal, com a lógica da segregação escolar. A partir desse momento, as políticas públicas passam a orientar os sistemas de ensino para a organização de práticas pedagógicas inclusivas, com a oferta de serviços de apoio, recursos de acessibilidade e adaptações curriculares necessárias ao atendimento das especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 1996).

Entretanto, a consolidação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva não ocorre de forma linear ou isenta de conflitos. A distância entre o que está previsto nos marcos legais e a realidade vivenciada nas escolas evidencia a complexidade do processo de implementação das políticas públicas. Questões relacionadas à formação inicial e continuada de professores, à precariedade da infraestrutura escolar, à insuficiência de recursos materiais e humanos e à persistência de concepções excludentes ainda representam entraves significativos para a efetivação da inclusão escolar (GLAT; PLETSCHE, 2011).

Além disso, as políticas públicas de Educação Especial revelam tensões entre diferentes concepções de educação e de sociedade. Enquanto a perspectiva inclusiva defende a escolarização de todos os estudantes em classes comuns, garantindo suporte especializado complementar, discursos que retomam modelos segregados continuam a emergir em determinados contextos políticos e institucionais. Essas disputas evidenciam que a Educação Especial não se limita a uma questão pedagógica, mas

constitui um campo de embates ideológicos, sociais e políticos, no qual se confrontam diferentes projetos de sociedade.

Nesse sentido, torna-se fundamental analisar criticamente as políticas públicas de Educação Especial, compreendendo seus avanços, limites e contradições. Tal análise permite identificar em que medida essas políticas têm contribuído para a garantia do direito à educação inclusiva e quais desafios ainda precisam ser enfrentados para assegurar não apenas o acesso à escola, mas a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre Educação Especial e políticas públicas no Brasil, considerando o percurso histórico, os principais marcos legais e normativos e os impactos dessas políticas na organização dos sistemas de ensino. A reflexão proposta busca contribuir para o debate acadêmico e educacional, reafirmando a importância de políticas públicas comprometidas com a inclusão, a equidade e a justiça social, elementos indispensáveis para a construção de uma educação verdadeiramente democrática.

DESENVOLVIMENTO

A construção das políticas públicas de Educação Especial no Brasil está profundamente vinculada às transformações históricas, sociais e políticas que redefiniram a compreensão sobre deficiência, educação e direitos humanos. Durante décadas, o atendimento educacional às pessoas com deficiência esteve associado a práticas segregadoras, baseadas em modelos médicos e assistencialistas, que concebiam a deficiência como um problema individual a ser tratado ou compensado. Nesse contexto, a escolarização ocorria majoritariamente em instituições especializadas, afastadas do sistema regular de ensino, o que reforçava processos de exclusão social e educacional (MANTOAN, 2003).

A partir da segunda metade do século XX, especialmente com o fortalecimento dos movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, essa lógica passou a ser questionada. Gradativamente, emergiu uma concepção social da deficiência, que desloca o foco do indivíduo para as barreiras impostas pela sociedade, reconhecendo que a exclusão não é resultado das limitações pessoais, mas da ausência de condições adequadas de acessibilidade, participação e aprendizagem. Esse paradigma passa a orientar as discussões sobre Educação Especial e fundamenta a formulação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar (GLAT; BLANCO, 2007).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representa um marco fundamental nesse processo ao assegurar a educação como direito de todos e estabelecer a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Ao prever o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, o texto constitucional inaugura uma nova perspectiva para a Educação Especial, alinhada aos princípios democráticos e aos compromissos internacionais assumidos pelo país (BRASIL, 1988).

Esse avanço é consolidado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que define a Educação Especial como modalidade transversal, devendo perpassar todos os níveis e etapas da educação básica. A LDB reforça o entendimento de que a escolarização dos

estudantes público-alvo da Educação Especial deve ocorrer em classes comuns, com a oferta de serviços e recursos que garantam o atendimento às suas necessidades específicas. No entanto, embora o marco legal represente um avanço significativo, sua implementação nos sistemas de ensino revela uma série de desafios estruturais e pedagógicos (BRASIL, 1996).

A intensificação das políticas inclusivas ocorre especialmente a partir dos anos 2000, quando o Brasil passa a alinhar suas diretrizes educacionais a documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca. Esse movimento culmina na formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que redefine o papel da Educação Especial, compreendendo-a como um conjunto de serviços e recursos que complementam e suplementam a escolarização comum, e não como um sistema paralelo de ensino (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de 2008 estabelece o Atendimento Educacional Especializado como um dos principais instrumentos para a efetivação da inclusão escolar. O AEE tem como finalidade identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à participação e à aprendizagem dos estudantes. Contudo, na prática, a implementação do AEE enfrenta obstáculos relacionados à formação dos profissionais, à falta de articulação com o currículo da sala comum e às desigualdades regionais na oferta desse serviço (PLETSCH, 2014).

Um dos principais desafios das políticas públicas de Educação Especial refere-se à formação docente. Muitos professores da educação básica relatam insegurança e despreparo para atuar em contextos inclusivos, o que evidencia lacunas tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Os cursos de licenciatura, em grande parte, ainda tratam a Educação Especial de forma superficial, sem promover uma reflexão aprofundada sobre práticas pedagógicas inclusivas e sobre a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo (MANTOAN, 2015).

Além da formação docente, a infraestrutura escolar constitui outro fator determinante para a efetivação das políticas públicas de inclusão. Barreiras arquitetônicas, ausência de recursos de tecnologia assistiva, materiais pedagógicos inadequados e falta de acessibilidade comunicacional comprometem o direito à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Tais limitações revelam que a inclusão escolar não pode ser reduzida a uma mudança normativa, mas exige investimentos estruturais e planejamento contínuo por parte do poder público (GLAT; PLETSCH, 2011).

As políticas públicas também enfrentam desafios no que se refere à gestão educacional e à organização dos sistemas de ensino. A descentralização das políticas educacionais, embora amplie a autonomia dos entes federativos, gera desigualdades na implementação das diretrizes nacionais. Municípios e estados apresentam condições distintas de financiamento, recursos humanos e capacidade administrativa, o que resulta em práticas inclusivas heterogêneas e, muitas vezes, insuficientes para atender às demandas da Educação Especial (BRASIL, 2014).

Outro aspecto relevante no debate contemporâneo sobre a Educação Especial refere-se às tensões existentes entre diferentes concepções teóricas, políticas e pedagógicas que orientam as práticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência. Apesar dos avanços normativos e conceituais alcançados nas últimas décadas, especialmente com a consolidação da perspectiva da

educação inclusiva, ainda persistem discursos e práticas que defendem modelos segregados de escolarização. Tais discursos costumam se fundamentar na alegação de que a escola regular não estaria devidamente preparada para atender à diversidade de necessidades educacionais presentes em seu cotidiano, reforçando a ideia de que determinados estudantes demandariam espaços separados para que pudessem aprender de forma adequada (MANTOAN, 2003).

Essas concepções revelam uma compreensão restrita do papel da escola e do próprio processo educativo, uma vez que partem da premissa de que a homogeneidade seria condição essencial para a aprendizagem. Ao defender a separação de estudantes com deficiência em instituições ou classes específicas, tais discursos acabam por reafirmar uma lógica histórica de normalização, na qual a diferença é vista como desvio a ser corrigido ou isolado. Essa perspectiva contrasta diretamente com os princípios da educação inclusiva, que compreendem a diversidade como elemento constitutivo da experiência humana e, conseqüentemente, do espaço escolar.

As concepções segregadoras, embora muitas vezes apresentadas sob a justificativa de cuidado, proteção ou maior eficiência pedagógica, acabam por reproduzir lógicas históricas de exclusão e marginalização. Ao deslocar o problema para o estudante, atribuindo à deficiência a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem, esses discursos desconsideram o papel central das barreiras institucionais, pedagógicas e atitudinais presentes no sistema educacional. Dessa forma, reforçam-se práticas que afastam os estudantes do convívio social mais amplo, limitando suas oportunidades de participação, interação e desenvolvimento integral.

É importante destacar que a permanência desses discursos não ocorre de forma isolada, mas está relacionada a fatores estruturais do sistema educacional, como currículos rígidos, modelos avaliativos excludentes, formação docente insuficiente e condições precárias de trabalho. Quando a escola não dispõe de recursos, apoio institucional ou formação adequada, tende a interpretar a diferença como um problema individual, e não como um desafio coletivo a ser enfrentado por meio de mudanças organizacionais e pedagógicas. Assim, a segregação surge como uma resposta simplificadora diante da complexidade da inclusão.

Nesse sentido, o argumento de que a escola regular não estaria preparada para atender à diversidade precisa ser analisado de forma crítica. Tal afirmação, frequentemente utilizada para justificar práticas excludentes, desconsidera que a escola historicamente foi estruturada para atender a um modelo idealizado de aluno, baseado em padrões de normalidade que excluem aqueles que fogem à norma. Ao invés de questionar a presença do estudante com deficiência na escola comum, é fundamental questionar as próprias bases organizacionais e pedagógicas da instituição escolar, que ainda se mostram pouco flexíveis diante da diversidade humana.

A perspectiva da educação inclusiva propõe justamente a superação dessa lógica, ao afirmar que é a escola que deve se adaptar às necessidades dos estudantes, e não o contrário. Essa concepção implica reconhecer que todos os alunos aprendem de maneiras distintas, em ritmos variados e a partir de diferentes experiências socioculturais. A inclusão escolar, portanto, não pode ser reduzida à matrícula

do estudante em uma classe comum, mas deve ser compreendida como um processo contínuo de transformação das práticas pedagógicas, das relações interpessoais e da cultura institucional.

Outro ponto central nesse debate refere-se à compreensão de aprendizagem. As concepções segregadoras tendem a associar aprendizagem a desempenho padronizado, desconsiderando os processos, os contextos e as trajetórias individuais dos estudantes. Já a perspectiva inclusiva amplia essa compreensão, valorizando a aprendizagem significativa, a participação ativa e o desenvolvimento integral do sujeito. Nesse contexto, o sucesso escolar não se mede apenas por resultados quantitativos, mas pela capacidade da escola de criar condições para que todos os estudantes avancem em seus processos de aprendizagem.

As políticas públicas de Educação Especial desempenham papel fundamental na mediação dessas tensões, uma vez que orientam as práticas institucionais e definem os rumos da escolarização dos estudantes com deficiência. Quando tais políticas reforçam a centralidade da inclusão, contribuem para o enfrentamento de concepções segregadoras e para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas. No entanto, quando apresentam ambiguidades ou abrem margem para interpretações excludentes, acabam por fragilizar os avanços conquistados e por legitimar retrocessos no campo dos direitos educacionais.

Além disso, a superação das concepções segregadoras exige mudanças que extrapolam o âmbito normativo. Trata-se de um processo que envolve transformações culturais profundas, capazes de desconstruir preconceitos, estigmas e expectativas reduzidas em relação às capacidades dos estudantes com deficiência. Essas expectativas, muitas vezes naturalizadas no cotidiano escolar, influenciam diretamente as práticas pedagógicas e as oportunidades oferecidas aos estudantes, contribuindo para a reprodução das desigualdades educacionais.

Dessa forma, compreender as tensões entre diferentes concepções de Educação Especial permite evidenciar que a inclusão escolar é um campo de disputas permanente, no qual se confrontam projetos distintos de educação e de sociedade. A consolidação da perspectiva inclusiva exige não apenas o fortalecimento das políticas públicas, mas também o engajamento ético e político dos profissionais da educação, das famílias e da sociedade em geral. Somente por meio desse compromisso coletivo será possível romper com práticas excludentes historicamente arraigadas e avançar na construção de uma escola que reconheça a diversidade como valor, garantindo a todos os estudantes o direito à educação em condições de igualdade.

A permanência desses discursos no debate público evidência que a Educação Especial constitui um campo marcado por disputas ideológicas profundas. De um lado, a perspectiva inclusiva, fundamentada nos princípios dos direitos humanos e da justiça social, defende a escola comum como espaço legítimo de aprendizagem para todos os estudantes. De outro, concepções mais tradicionais e medicalizantes continuam a sustentar a ideia de que a homogeneidade seria condição necessária para o bom funcionamento do processo educativo. Essas disputas revelam que a inclusão escolar não se trata apenas de uma questão técnica ou pedagógica, mas de uma escolha política que reflete projetos distintos de sociedade e de educação.

Nesse contexto, torna-se imprescindível problematizar a noção de “preparo” da escola regular frequentemente utilizada para justificar práticas segregadoras. Tal argumento desconsidera que a escola, enquanto instituição social, é historicamente construída para atender a determinados padrões de normalidade, excluindo aqueles que não se enquadram nesses modelos. Assim, ao invés de questionar a presença do estudante público-alvo da Educação Especial na escola comum, é necessário questionar as estruturas rígidas e excludentes que ainda organizam o sistema educacional (MANTOAN, 2015).

A perspectiva da educação inclusiva propõe justamente a inversão dessa lógica, ao defender que é a escola que deve se transformar para acolher a diversidade humana. Isso implica reconhecer que a diferença não é exceção, mas condição constitutiva da experiência educativa. A inclusão escolar, portanto, não pode ser reduzida à simples matrícula do estudante na classe comum, tampouco à sua presença física no espaço escolar. Trata-se de um processo complexo e contínuo, que envolve a construção de práticas pedagógicas capazes de garantir a participação ativa, a aprendizagem significativa e o reconhecimento das singularidades de cada sujeito (PLETSCH, 2014).

Nesse sentido, as políticas públicas de Educação Especial desempenham papel central na promoção de mudanças estruturais e culturais no interior das escolas. Para que a inclusão se efetive, é necessário que essas políticas incentivem práticas pedagógicas colaborativas, baseadas no trabalho coletivo entre professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado e demais agentes da comunidade escolar. A colaboração entre esses profissionais possibilita a construção de estratégias pedagógicas mais flexíveis e sensíveis às necessidades dos estudantes, superando práticas individualizadas e fragmentadas.

Outro elemento fundamental diz respeito à flexibilização curricular. A perspectiva inclusiva pressupõe a superação de currículos rígidos e padronizados, que desconsideram os diferentes ritmos, estilos e formas de aprendizagem. As políticas públicas devem, portanto, orientar os sistemas de ensino para a adoção de currículos flexíveis, capazes de se adaptar às necessidades dos estudantes, sem comprometer os objetivos educacionais comuns. Essa flexibilização não implica a redução de expectativas em relação à aprendizagem, mas a ampliação de possibilidades pedagógicas para que todos os estudantes possam acessar o conhecimento de forma significativa.

A avaliação formativa também se destaca como componente essencial das práticas inclusivas. Diferentemente de modelos avaliativos classificatórios e excludentes, a avaliação formativa permite acompanhar o processo de aprendizagem de maneira contínua, valorizando os avanços individuais e identificando as barreiras que ainda precisam ser superadas. Nesse contexto, as políticas públicas de Educação Especial devem promover uma cultura avaliativa que reconheça a diversidade de trajetórias escolares e contribua para o desenvolvimento pleno dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PLETSCH, 2014).

Além das mudanças pedagógicas, a efetivação da inclusão escolar exige transformações culturais profundas no interior das instituições educacionais. Preconceitos, estigmas e expectativas reduzidas em relação às capacidades dos estudantes com deficiência ainda permeiam o cotidiano escolar, influenciando práticas docentes e relações interpessoais. As políticas públicas precisam, portanto,

investir em ações de sensibilização, formação continuada e construção de uma cultura escolar baseada no respeito à diversidade e na valorização das diferenças.

Dessa forma, compreender as tensões entre as diferentes concepções de Educação Especial permite evidenciar que a inclusão escolar é um processo em permanente construção, atravessado por disputas políticas, conceituais e práticas. Superar os modelos segregadores e consolidar a perspectiva inclusiva exige o fortalecimento das políticas públicas, o compromisso ético dos profissionais da educação e a construção coletiva de uma escola que reconheça a diversidade como valor e não como obstáculo. Somente assim será possível garantir que as conquistas históricas no campo dos direitos educacionais das pessoas com deficiência sejam preservadas e ampliadas, assegurando uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva.

A efetivação dessas políticas também demanda articulação intersetorial. A Educação Especial não pode ser pensada de forma isolada, uma vez que as necessidades dos estudantes envolvem, frequentemente, ações conjuntas das áreas de saúde, assistência social e direitos humanos. A ausência de diálogo entre essas políticas compromete a integralidade do atendimento e dificulta a superação das barreiras que limitam o desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 2015).

Além disso, a participação da família e da comunidade escolar constitui elemento central para o sucesso das políticas públicas de inclusão. O envolvimento das famílias no processo educacional contribui para a construção de estratégias mais adequadas às necessidades dos estudantes e fortalece a parceria entre escola e comunidade. No entanto, essa participação ainda enfrenta desafios relacionados à falta de informação, ao preconceito e à fragilidade das redes de apoio social.

Dessa forma, as políticas públicas de Educação Especial devem ser compreendidas como processos dinâmicos e em constante construção. Sua efetividade depende do compromisso político do Estado, do investimento contínuo em formação e infraestrutura e da consolidação de uma cultura escolar baseada no respeito à diversidade e na garantia dos direitos humanos. Somente por meio de ações articuladas e sustentáveis será possível transformar os avanços legais em práticas educacionais efetivamente inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a Educação Especial, no contexto das políticas públicas brasileiras, constitui um campo marcado por avanços normativos significativos, mas também por desafios persistentes que comprometem a efetivação do direito à educação inclusiva. A consolidação de marcos legais que reconhecem a educação como direito de todos e defendem a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns representa uma conquista histórica, fruto de lutas sociais e da ampliação do debate sobre direitos humanos e justiça social.

Entretanto, a distância entre o que está previsto nas políticas públicas e a realidade vivenciada nas escolas revela que a inclusão escolar ainda se encontra em processo de construção. A presença de discursos e práticas que reforçam modelos segregadores demonstra que a superação de concepções

excludentes não ocorre de forma automática, exigindo mudanças profundas nas estruturas educacionais, nas práticas pedagógicas e nas culturas institucionais. Nesse sentido, a inclusão não pode ser compreendida como mera adaptação do estudante à escola, mas como um movimento contínuo de transformação da própria instituição escolar.

A efetivação das políticas públicas de Educação Especial demanda investimentos consistentes na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, de modo a fortalecer práticas pedagógicas capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula. Além disso, torna-se imprescindível assegurar condições adequadas de infraestrutura, acessibilidade e recursos pedagógicos, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades reais de participação e aprendizagem. Esses elementos são fundamentais para que a inclusão escolar se concretize de maneira ética, responsável e comprometida com a equidade.

Outro aspecto central refere-se à necessidade de articulação entre as diferentes políticas públicas. A Educação Especial não pode ser pensada de forma isolada, uma vez que as demandas dos estudantes envolvem dimensões educacionais, sociais, culturais e familiares. A construção de ações intersetoriais, aliadas ao fortalecimento da participação da comunidade escolar e das famílias, contribui para a ampliação das redes de apoio e para a consolidação de práticas inclusivas mais efetivas.

Por fim, conclui-se que as políticas públicas de Educação Especial devem ser compreendidas como processos dinâmicos, que exigem monitoramento contínuo, compromisso político e participação social. A garantia do direito à educação inclusiva ultrapassa o acesso à escola, envolvendo a permanência, a participação e a aprendizagem significativa de todos os estudantes. Somente por meio de políticas públicas sustentadas por princípios democráticos, equidade e respeito à diversidade será possível avançar na construção de uma escola que reconheça as diferenças como parte constitutiva do processo educativo e que promova, de fato, uma educação para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2009.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014–2024**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 jan. 2026.
- GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15–35.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- PLETSCH, Márcia Denise. **Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e formação de professores**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

A TECNOLOGIA COMO ALIADA NO DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM



TECHNOLOGY AS AN ALLY IN THE DEVELOPMENT OF PEOPLE WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

RAQUEL DIAS BASTOS

Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Presidente Prudente – UNIESP (2018); Especialista em Deficiência Auditiva: Tradução e Interpretação em LIBRAS pela Faculdade de Tecnologia Paulista (2018); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade do Vale Elvira Dayrell (2018); Especialista em Tradutor e Intérprete em LIBRAS pela Faculdade do Vale Elvira Dayrell (2022); Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional pela Faculdade FOCUS (2022); Especialista em Neuroeducação pela Faculdade FOCUS (2023).

RESUMO

Este artigo tem por objetivo mostrar a importância da tecnologia como ferramenta de apoio ao desenvolvimento de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo no processo de ensino e aprendizagem, por meio de uma revisão de literatura. A tecnologia é uma importante aliada no ensino de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), pois contribui para melhorar a comunicação, a atenção e a autonomia dos alunos. O uso de aplicações educativas, softwares interativos, tablets e dispositivos de comunicação alternativa permite adaptar o ensino às necessidades e ao ritmo de cada estudante, favorecendo a aprendizagem e a inclusão escolar. Além disso, a utilização da tecnologia no ambiente educativo promove maior motivação e envolvimento dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e acessível. O apoio visual, os estímulos interativos e a organização estruturada das atividades facilitam a compreensão de conteúdos e o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais. Assim, quando utilizada de forma adequada e orientada por profissionais, a tecnologia torna-se um instrumento essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para o desenvolvimento integral das pessoas com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo; Tecnologia educacional; Inclusão escolar; Ensino e aprendizagem; Comunicação alternativa.

ABSTRACT

This article aims to show the importance of technology as a tool to support the development of people with Autism Spectrum Disorder in the teaching and learning process, through a literature review. Technology is an important ally in teaching people with Autism Spectrum Disorder (ASD), as it contributes to improving students' communication, attention, and autonomy. The use of educational applications, interactive software, tablets, and alternative communication devices allows teaching to be adapted to the needs and pace of each student, promoting learning and school inclusion. In addition, the use of technology in the educational environment promotes greater motivation and involvement of students, making the learning process more dynamic and accessible. Visual support, interactive stimuli, and the structured organization of activities facilitate content comprehension and the development of cognitive and social skills. Thus, when used appropriately and guided by professionals, technology becomes an essential tool for building inclusive teaching practices, contributing to the integral development of people with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Educational technology; School inclusion; Teaching and learning; Alternative communication.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) caracteriza-se por alterações na comunicação, na interação social e no comportamento, manifestando-se de formas e intensidades diversas (CARVALHO *et al.*, 2025). No contexto educacional, alunos com TEA enfrentam desafios significativos no processo de ensino e aprendizagem, o que exige estratégias pedagógicas diferenciadas e inclusivas. Nesse cenário, a tecnologia surge como uma ferramenta promissora, capaz de auxiliar no desenvolvimento cognitivo, social e comunicativo desses estudantes, promovendo maior autonomia e participação no ambiente escolar (PANTOJA; ARAÚJO; NASCIMENTO, 2022).

A inclusão digital contribui para a redução de obstáculos físicos e cognitivos, promovendo maior acesso ao currículo escolar e favorecendo um ambiente de aprendizagem mais acessível e eficiente. Além disso, os recursos tecnológicos podem ser utilizados para estimular o desenvolvimento de competências sociais em estudantes com TEA, auxiliando no aprimoramento da comunicação e das interações sociais (CALLEGARI *et al.*, 2024).

É nesse contexto que se insere a problemática que orienta este estudo: De que forma o uso de recursos tecnológicos pode contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, favorecendo a inclusão escolar e o desenvolvimento das suas competências?

A utilização de recursos tecnológicos adequados, integrados às práticas pedagógicas inclusivas, contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, comunicativas e sociais de alunos com TEA, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz e acessível.

Dentro desse contexto, o objetivo deste artigo é mostrar sobre a importância da tecnologia como ferramenta de apoio ao desenvolvimento de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo no processo de ensino e aprendizagem.

A realização deste artigo justifica-se pela necessidade de promover uma educação inclusiva que atenda às especificidades dos alunos com TEA. A tecnologia, quando utilizada de forma planejada e orientada, pode minimizar barreiras de aprendizagem, ampliar as possibilidades de comunicação e favorecer a participação ativa desses estudantes no ambiente escolar. Além disso, o estudo do tema contribui para a formação de educadores mais preparados para lidar com a diversidade, incentivando práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para o desenvolvimento deste trabalho optou-se por uma pesquisa bibliográfica, de carácter qualitativo, por meio da consulta a livros, artigos científicos, teses, dissertações, documentos oficiais, leis e publicações acadêmicas disponíveis em bases de dados, revistas especializadas e fontes digitais confiáveis.

Os materiais selecionados foram analisados de forma crítica, procurando identificar conceitos, estratégias pedagógicas e evidências sobre o uso de recursos tecnológicos na educação inclusiva de alunos com TEA. A partir dessa análise, foi possível refletir sobre as contribuições da tecnologia para a inclusão escolar, a comunicação, a autonomia e o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais, fornecendo subsídios teóricos para a elaboração do projeto.

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA): CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS E PERSPECTIVAS ATUAIS

Segundo estudos amplamente reconhecidos na área, a denominação “autismo” foi introduzida em 1908 no campo da Psiquiatria pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler (1887–1939). O autor utilizou esse termo para descrever padrões de comportamento caracterizados pelo afastamento da realidade externa e pela concentração excessiva no mundo interior do próprio indivíduo (ORRÚ, 2019).

Conforme aponta Cunha (2019), os comportamentos associados ao autismo caracterizam-se, de modo geral, por uma forte necessidade de manutenção de rotinas rígidas. Indivíduos dentro do espectro podem apresentar dificuldades significativas na interação social, recusa ao contato físico, resistência a alterações no cotidiano, episódios de agitação, movimentos corporais repetitivos, apego excessivo a determinados objetos, hipersensibilidade a estímulos sonoros e interesse por itens considerados incomuns ou inadequados.

Do ponto de vista histórico, o autismo passou a ser formalmente descrito nos manuais médicos de classificação apenas no final da década de 1980, quando foi denominado Transtorno Autista. Antes desse período, a compreensão do autismo estava fortemente vinculada a concepções psicodinâmicas, sendo interpretado como uma forma de psicose infantil. Essa visão era predominante na literatura clínica

da época, especialmente em estudos de caso conduzidos no âmbito da psicanálise (CARVALHO *et al.*, 2025).

Foi somente com a publicação da terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III) que se observou um afastamento progressivo da perspectiva psicanalítica, marcando o reconhecimento do autismo como uma condição nosográfica específica. Na edição subsequente, o DSM-IV, adotou-se a nomenclatura Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), categoria que englobava o autismo juntamente com outras condições, como o Transtorno de Asperger, o Transtorno de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, cada uma com critérios diagnósticos próprios (SCHMIDT, 2017).

Nesse período, o diagnóstico dos TGD baseava-se na presença de uma tríade de comprometimentos, envolvendo dificuldades na interação social, na comunicação e a presença de comportamentos restritos e repetitivos. Posteriormente, com a evolução dos critérios diagnósticos e a consolidação do conceito de Transtorno do Espectro Autista (TEA), essas características passaram a ser organizadas em dois grandes domínios: déficits na comunicação e interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (SCHMIDT, 2017).

Com base nos critérios diagnósticos estabelecidos pelo DSM-5 (APA, 2023), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) passou a ser classificado de forma individual no capítulo dedicado aos Transtornos do Neurodesenvolvimento, grupo que reúne condições com início nas primeiras fases do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, Carvalho *et al.* (2025) ressaltam que o TEA é compreendido como um conjunto heterogêneo de condições relacionadas ao neurodesenvolvimento, caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social, bem como pela presença de padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento.

O uso do termo “espectro” destaca a ampla variabilidade das manifestações do transtorno, que podem apresentar diferentes níveis de intensidade, funcionamento e demandas de apoio. Essas características podem se expressar de maneira singular em cada indivíduo, acompanhando-o ao longo de todo o ciclo de vida e exigindo abordagens de intervenção personalizadas (PEREIRA; SANTOS, 2026).

A ampla variabilidade de manifestações que caracteriza o TEA torna o seu reconhecimento, especialmente nos primeiros anos de vida, um desafio significativo no campo clínico. Os sinais e sintomas podem apresentar-se de diferentes formas e níveis de intensidade, o que dificulta a identificação precoce e exige uma avaliação cuidadosa, abrangente e multidisciplinar (HYMAN; LEVY; MYERS, 2020). Em muitos casos, os indícios iniciais são discretos e podem ser interpretados como variações do desenvolvimento típico, reforçando a necessidade de formação contínua dos profissionais das áreas da saúde e da educação para um rastreio e encaminhamento adequados (MERCADO, 2022).

Na última década, observou-se um crescimento expressivo no número de diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista, fenômeno que tem sido amplamente discutido na literatura científica. Diversas explicações são apontadas para esse aumento, destacando-se a ampliação e o refinamento

dos critérios diagnósticos, o maior nível de informação e conscientização da sociedade e dos profissionais da saúde, a identificação do transtorno em idades cada vez mais precoces e o reconhecimento do TEA como uma condição de caráter permanente ao longo da vida (CARVALHO *et al.*, 2025).

Dados epidemiológicos divulgados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) indicam que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) afeta 70 milhões de pessoas em nível mundial, evidenciando sua relevância como uma questão de saúde pública global. No contexto brasileiro, estimativas apontam que aproximadamente 2 milhões de pessoas convivem com o TEA (JUNGER; CARVALHO, 2025).

Esses dados reforçam a necessidade de políticas públicas voltadas à identificação, ao acompanhamento e à inclusão social e educacional dessa população. Além disso, o diagnóstico precoce do TEA configura-se como um elemento fundamental para a efetividade das intervenções terapêuticas e educacionais.

A identificação precoce do Transtorno do Espectro Autista desempenha um papel fundamental na promoção de melhores resultados ao longo do desenvolvimento da criança, além de possibilitar que as famílias tenham acesso, desde os primeiros momentos, ao apoio e às orientações necessárias. Esse processo envolve múltiplas etapas, que vão desde as percepções iniciais dos pais ou responsáveis até avaliações clínicas especializadas, exigindo uma abordagem cuidadosa, sensível e individualizada, que considere as particularidades de cada criança e de seu contexto familiar (REIS; LENZA, 2020).

De modo geral, o percurso diagnóstico tem início com a observação atenta dos pais ou cuidadores, que frequentemente são os primeiros a identificar sinais atípicos no desenvolvimento infantil. Entre os indícios mais comuns observados nos primeiros anos de vida estão a redução ou ausência de contato visual, a falta de resposta quando a criança é chamada pelo nome, atrasos na aquisição da linguagem oral, a presença de comportamentos repetitivos e a manifestação de interesses restritos ou pouco usuais. Esses sinais, quando percebidos precocemente, podem orientar a busca por avaliação profissional especializada, contribuindo para intervenções mais oportunas e eficazes (PASTORELLI; VIANA; BENICASA, 2024).

O Quadro 1 apresenta uma comparação simplificada entre os marcos do desenvolvimento esperados e os principais sinais de alerta observados em diferentes faixas etárias, desde o nascimento até os 24 meses de idade.

Quadro 1 - Marcos do desenvolvimento infantil e indicadores de alerta para o transtorno do espectro autista na primeira infância.

IDADE ESTIMADA	MARCOS ESPERADOS TÍPICOS	SINAIS DE ALERTA
0-6 meses	Sorri em resposta ao rosto, fixa o olhar, volta o olhar para vozes ou expressões, vocaliza levemente.	Pouco ou nenhum contato visual, não volta o olhar para quem chama, ausência de sorriso social, não reage a vozes familiares.

6-12 meses	Balbucia (sílabas como “ba-ba”, “da-da”), imita expressões simples, responde ao nome, começa a usar gestos simples.	Pouca ou nenhuma resposta ao nome, não balbucia ou vocaliza bem, gestos como apontar, acenar ou dar “tchau” ausentes, preferência por objetos a pessoas.
12-18 meses	Usa algumas palavras isoladas, gestos mais firmes para comunicação (apontar, mostrar objetos), começa a brincar socialmente.	Atraso na fala (poucas palavras), não aponta ou mostra objetos para chamar atenção, falta de compartilhamento de interesse (não “mostrar” algo ao adulto), comportamentos repetitivos emergentes.
18-24 meses	Frases de 2 palavras, brincadeira simbólica simples (ex: fingir alimentar boneco), interação social mais evidente.	Não usa frases de duas palavras, repete palavras sem entendimento (ecolalia), evita interação social com outras crianças, rígido em rotinas, movimentos estereotipados ou sensibilidade sensorial acentuada.

Fonte: Pereira e Santos (2026, p. 9-10).

Logo, a identificação do transtorno nos primeiros anos de vida possibilita a implementação de estratégias de intervenção mais adequadas às necessidades da criança, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo, social, comunicativo e emocional (SILVA, 2022). Quanto mais cedo ocorre o diagnóstico, maiores são as oportunidades de atuação interdisciplinar, envolvendo profissionais das áreas da saúde, educação e assistência social, o que contribui para a redução dos impactos funcionais e sociais associados ao transtorno (SANTOS; CÔRTEZ; KUNZ, 2023). Dessa forma, o reconhecimento precoce do TEA não apenas amplia as possibilidades de desenvolvimento da criança, como também promove melhores prognósticos a longo prazo, fortalecendo sua autonomia, qualidade de vida e inclusão nos diferentes contextos sociais.

Entretanto, conforme apontado por Sousa *et al.* (2022), a identificação desses sinais nem sempre ocorre de forma imediata, o que pode resultar em diagnósticos tardios, inclusive apenas na fase adulta. Dessa maneira, é fundamental ressaltar que a manifestação isolada de alguns sintomas não caracteriza, por si só, a presença do transtorno. Torna-se igualmente importante evitar comparações entre o desenvolvimento da criança e o de outras, uma vez que cada indivíduo apresenta seu próprio ritmo de aquisição de habilidades. Nesse sentido, o conhecimento sobre as etapas do desenvolvimento humano dentro dos padrões de normalidade é essencial para uma avaliação mais adequada e cuidadosa.

A relevância da identificação precoce do Transtorno do Espectro Autista é inegável. A detecção do transtorno nos estágios iniciais do desenvolvimento possibilita o início mais rápido de intervenções adequadas, ampliando o potencial de resultados favoráveis. Quando o diagnóstico ocorre precocemente, a criança pode receber acompanhamento especializado em fases decisivas do desenvolvimento, o que contribui de forma significativa para avanços nas habilidades sociais, comunicativas e adaptativas ao longo do tempo (PAPALÉO *et al.*, 2024). Assim, a disseminação de informações sobre os sinais iniciais

do TEA, aliada ao acesso oportuno a avaliações realizadas por profissionais qualificados, torna-se essencial para assegurar que as crianças obtenham o apoio necessário desde os primeiros anos de vida.

No contexto brasileiro, evidencia-se a urgência na elaboração e implementação de programas voltados à identificação precoce do Transtorno do Espectro Autista. Nesse cenário, o aconselhamento genético assume um papel relevante ao integrar informações produzidas por equipes multiprofissionais de saúde, especialmente por pediatras. Uma atuação cuidadosa e qualificada desses profissionais junto às crianças avaliadas e seus familiares pode ampliar significativamente as possibilidades de orientação familiar, favorecendo o acesso a informações, o planejamento de intervenções adequadas e o apoio contínuo às famílias (CARVALHO *et al.*, 2025).

Atualmente, a compreensão acerca do TEA tem avançado de forma expressiva, deslocando-se de uma abordagem centrada exclusivamente nas limitações para uma perspectiva mais ampla, que valoriza as potencialidades, a autonomia e os direitos das pessoas autistas. No âmbito educacional, essa mudança de paradigma implica reconhecer que muitas das dificuldades enfrentadas pelos alunos com TEA não estão relacionadas apenas às suas características individuais, mas também às barreiras impostas por contextos escolares pouco inclusivos, metodologias rígidas e ausência de recursos adequados (ALMEIDA, 2025).

Diante das considerações apresentadas, torna-se essencial a adoção de práticas pedagógicas inclusivas que considerem as especificidades do TEA e promovam ambientes de aprendizagem acessíveis, estruturados e acolhedores. Tais práticas devem favorecer não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a participação social e o desenvolvimento integral dos estudantes, assegurando-lhes o direito a uma educação de qualidade, conforme será apresentado no tópico a seguir.

DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TEA

O processo de ensino e aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta desafios significativos, especialmente quando as práticas pedagógicas se baseiam em métodos tradicionais, homogêneos e pouco sensíveis à diversidade dos estilos de aprendizagem. Entre as principais dificuldades enfrentadas por esses estudantes destacam-se limitações na comunicação verbal e não verbal, dificuldades de atenção e concentração, resistência a mudanças, necessidade de rotinas estruturadas e desafios na interação social (GOMES; LIMA; BUENO, 2021). Tais características exigem do ambiente escolar uma organização pedagógica intencional, planejada e flexível, capaz de responder às necessidades específicas de cada aluno.

Entretanto, observa-se que muitas instituições de ensino ainda não dispõem de recursos humanos especializados, materiais pedagógicos adaptados ou apoio multiprofissional suficiente para atender adequadamente os estudantes com TEA. Essa lacuna estrutural e formativa pode resultar em práticas excludentes, baixo rendimento acadêmico, dificuldades emocionais e comprometimento do desenvolvimento integral do aluno. A literatura recente aponta que a insuficiente formação inicial e continuada dos professores em educação inclusiva constitui um dos principais fatores que limitam a

efetividade das práticas pedagógicas voltadas a esse público, dificultando a implementação de estratégias baseadas em evidências científicas (BRASIL, 2025; OLIVEIRA; SANTOS, 2022).

Nesse contexto, torna-se imprescindível a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, fundamentadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que promovam a acessibilidade curricular, a flexibilização metodológica e o uso de recursos didáticos diversificados. Estratégias como o uso de suportes visuais, tecnologias assistivas, atividades estruturadas, ensino mediado por interesses, adaptação de avaliações e organização de rotinas previsíveis têm se mostrado eficazes para favorecer a aprendizagem significativa de estudantes com TEA (CASTRO; FERREIRA, 2023). Além disso, a articulação entre escola, família e profissionais da saúde é essencial para garantir um processo educativo inclusivo, equitativo e alinhado às políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A tecnologia tem-se destacado como uma ferramenta pedagógica relevante na promoção da inclusão escolar, especialmente no atendimento às necessidades educacionais de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao possibilitar diferentes formas de acesso ao conteúdo, expressão e engajamento, os recursos tecnológicos contribuem para a redução de barreiras pedagógicas e para a ampliação das oportunidades de aprendizagem. Ferramentas como aplicações educativas, softwares interativos, jogos digitais, tablets, quadros digitais e sistemas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) favorecem o uso de estímulos visuais, auditivos e interativos, elementos que se mostram particularmente eficazes para muitos estudantes com TEA, dada sua preferência por informações visuais e estruturadas (OLIVEIRA; SANTOS, 2022). Além de facilitar a compreensão dos conteúdos curriculares, a tecnologia auxilia na organização das atividades escolares e na construção de rotinas previsíveis, o que contribui para a diminuição da ansiedade e para o aumento da autonomia dos alunos. Recursos digitais permitem a fragmentação das tarefas em etapas menores, o uso de pistas visuais, cronogramas digitais e reforços imediatos, favorecendo a manutenção da atenção e a participação ativa no processo de ensino e aprendizagem (SANTOS; CARVALHO, 2022).

Pesquisas desenvolvidas por Cândido e Souza (2018), assim como por Rosa, Silva e Aymone (2018), demonstraram que a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) desempenha um papel relevante no processo de aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. De acordo com esses estudos, o uso da CAA favorece o desenvolvimento de uma comunicação mais funcional e eficaz, permitindo que o aluno expresse necessidades, sentimentos e intenções de forma mais clara. Além disso, essa abordagem contribui para o aumento da autonomia na realização das atividades escolares e cotidianas, refletindo positivamente na participação social.

Conforme apresentado pelos autores, os benefícios da CAA estendem-se ainda à melhoria da qualidade de vida do indivíduo com TEA e das pessoas com quem interage, ao facilitar as relações interpessoais e reduzir frustrações decorrentes das dificuldades comunicativas. Outro aspecto relevante

refere-se ao fortalecimento da autoestima, uma vez que o aluno passa a se perceber como sujeito ativo no processo comunicativo e de aprendizagem, promovendo maior segurança, independência e inclusão nos diferentes contextos sociais e educacionais.

Segundo Silva e Bandeira (2025), a tecnologia educacional possibilita a personalização do ensino, uma vez que as atividades podem ser adaptadas ao ritmo, aos interesses e às necessidades individuais de cada estudante. Essa personalização é essencial no contexto do TEA, considerando a heterogeneidade do transtorno e as diferentes formas de aprendizagem apresentadas pelos alunos. A utilização de recursos tecnológicos também potencializa o desenvolvimento da comunicação, da interação social e das habilidades cognitivas, sobretudo quando associada a práticas pedagógicas mediadas pelo professor e fundamentadas em objetivos educacionais claros.

Ademais, a integração da tecnologia ao currículo está alinhada aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que defende a oferta de múltiplos meios de representação, ação e expressão, bem como de engajamento, garantindo maior equidade no acesso ao conhecimento. No entanto, para que o uso da tecnologia seja efetivo, é fundamental que os professores recebam formação adequada e contínua, de modo a utilizar esses recursos de forma intencional, crítica e pedagógica, evitando seu uso meramente instrumental (BRASIL, 2025).

Dessa forma, a tecnologia, quando integrada de maneira planejada e articulada às práticas pedagógicas inclusivas, assume um papel central na promoção da educação inclusiva, no fortalecimento das aprendizagens significativas e na valorização da diversidade presente no contexto escolar, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA.

CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, COMUNICATIVO E SOCIAL

A diversidade refere-se às múltiplas maneiras de existir, interagir e se relacionar com o mundo, estando presente também no contexto escolar. Diante disso, reconhece-se que a heterogeneidade dos sujeitos que aprendem, vivenciada tanto nas instituições de ensino quanto na sociedade em geral, demanda a adoção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, capazes de assegurar interações significativas e aprendizagens efetivas dentro e além do ambiente da sala de aula (BALBINO; OLIVEIRA; SILVA, 2021). Conforme destacado por Khater e Souza (2018, p. 33) a educação inclusiva “[...] é a educação que visa reverter o percurso da exclusão, ao criar condições, estruturas e espaços para uma diversidade de educandos”. Dentro desse contexto,

[...], as tecnologias quando utilizadas no ensino, configuram práticas pedagógicas que visam favorecer o trabalho com os estudantes que apresentam necessidades específicas de aprendizagem, possibilitando assim, um espaço possível de diálogo, reflexão e aperfeiçoamento pedagógico (BALBINO; OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 2).

Dentro desse contexto, no que se refere as tecnologias, dentre as 10 competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 9), tem-se a competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Desse modo, observa-se que as tecnologias tendem a assumir um papel cada vez mais relevante no processo de construção do conhecimento, tornando-se elementos essenciais no contexto educacional contemporâneo. Sua integração às práticas pedagógicas possibilita contribuições significativas tanto para os docentes, ao ampliar estratégias de ensino, diversificar metodologias e facilitar o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, quanto para os discentes, ao favorecer maior engajamento, autonomia, acesso à informação e aprendizagens mais significativas e contextualizadas (BALBINO; OLIVEIRA; SILVA, 2021).

Diante das considerações, diversos estudos indicam que o uso adequado da tecnologia no contexto educacional pode contribuir significativamente para o desenvolvimento global de estudantes com TEA. No âmbito cognitivo, recursos digitais auxiliam no desenvolvimento da atenção, da memória, do raciocínio lógico e da compreensão de conceitos abstratos (GOMES; LIMA; BUENO, 2021).

A tecnologia, quando empregada de maneira ética e orientada pelos princípios da inclusão, configura-se como um importante instrumento para a promoção da equidade educacional, ao ampliar as possibilidades de aprendizagem e de participação de estudantes com necessidades educacionais específicas, como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No entanto, apesar dos avanços tecnológicos disponíveis, a efetividade de seu uso no contexto escolar está diretamente relacionada à mediação pedagógica realizada pelo professor. Compete ao docente a seleção criteriosa de recursos, o planejamento de atividades coerentes com os objetivos educacionais e o acompanhamento do uso da tecnologia de forma crítica, intencional e reflexiva (BRASIL, 2025).

Nesse contexto, a formação continuada dos professores destaca-se como um elemento fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas mediadas por tecnologias digitais. Paralelamente, a instituição escolar precisa assumir uma postura ativa na implementação de políticas internas de inclusão, assegurando não apenas o acesso a recursos tecnológicos adequados, mas também o suporte especializado e a construção de um ambiente escolar acolhedor e sensível à diversidade. Assim, compreende-se que a tecnologia não deve ser encarada como uma solução isolada, mas integrada a um conjunto articulado de ações pedagógicas e institucionais voltadas à garantia do direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar a importância da tecnologia como aliada no desenvolvimento de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no processo de ensino e aprendizagem. A partir da revisão da literatura, foi possível constatar que os recursos tecnológicos desempenham um papel relevante na promoção da educação inclusiva, ao contribuírem para a redução

de barreiras educacionais e para a ampliação das oportunidades de aprendizagem dos estudantes com TEA.

Os estudos analisados evidenciam que a tecnologia, quando utilizada de forma planejada e mediada por profissionais capacitados, favorece o desenvolvimento das habilidades cognitivas, comunicativas e sociais, além de estimular a autonomia e a participação ativa dos alunos no contexto escolar. Ferramentas como aplicações educativas, softwares interativos e dispositivos de comunicação alternativa e aumentativa demonstram potencial para adaptar o ensino às necessidades individuais, respeitando o ritmo e as particularidades de cada estudante.

Entretanto, destaca-se que a eficácia do uso da tecnologia depende diretamente da formação e da atuação do professor, bem como do compromisso da escola em adotar práticas pedagógicas inclusivas. A tecnologia não deve ser compreendida como uma solução isolada, mas como um recurso complementar integrado a estratégias educacionais que valorizem a diversidade e promovam a equidade.

Por fim, reforça-se a necessidade de investimentos contínuos em formação docente, infraestrutura tecnológica e políticas públicas que assegurem o acesso e o uso adequado desses recursos no ambiente escolar. Dessa forma, será possível avançar na construção de uma educação mais inclusiva, capaz de garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral das pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W.G. Entre o Discurso e a Realidade: o Decreto 12.686/2025 e as Contradições da Educação Inclusiva no Brasil. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 8, n. 19, p. e082649, 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **DSM-5-TR**: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BALBINO, V.S.; OLIVEIRA, I.S.; SILVA, R.C.D. As tecnologias digitais como instrumentos mediadores no processo de aprendizagem do aluno com Autismo. **RECC**, Canoas, v. 26 n. 3, p. 1-18, dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 12.686**, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, 21 out. 2025.

CALLEGARI, M.J.; TONELLI, E.; BARBOSA, G.C.; AMORIM, F.V.L.; SANTOS, S.S. Tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Uma revisão sistemática da literatura. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 17, p. e023021, 2024.

CARVALHO, W.M.M. *et al.* Transtorno do Espectro Autista: desafios diagnósticos, fatores etiológicos e estratégias terapêuticas. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 7, n. 2, p. 1247-1267, 2025.

CASTRO, A.R.; FERREIRA, M.C. Práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, n. 2, p. 1-15, 2023.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2019

HYMAN, S.L.; LEVY, S.E.; MYERS, S.M. Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder. **Pediatrics**, v. 145, n. 1, e2019344, jan. 2020.

JUNGER, L.; CARVALHO, L. Brasil tem cerca de 2 milhões de pessoas com autismo, estima OMS; entenda o transtorno, como identificar e como conviver. **g1 Minas** - Belo Horizonte, 28 mar. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2025/03/28/brasil-tem-cerca-de-2-milhoes-de-pessoas-com-autismo-estima-oms-entenda-o-transtorno-como-identificar-e-como-conviver.ghtml>. Acesso em 12 dez. 2025.

MERCADO, W.I. TEA - Diagnóstico precoce com reflexos na qualidade de vida da criança e da família. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 15, p. e544111537482 - e544111537482, 2022.

GOMES, P.T.M.; LIMA, L.H.L.; BUENO, M.K.G. Autismo e inclusão escolar: práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia. **Revista Educação Especial**, v. 34, 2021.

KHATER, E.; SOUZA, K.C.S. Diversidade x Inclusão: Conceito, teoria e prática na educação infantil. **Revista Educação em Foco**, n. 10, 2018.

OLIVEIRA, D.A.; SANTOS, L.M. Formação docente e inclusão escolar: desafios contemporâneos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, n. 184, p. 1-18, 2022.

ORRÚ, S.E. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. 2.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2019.

PANTOJA, B.F.F.J.; ARAÚJO, M.M.; NASCIMENTO, J.C. O uso da tecnologia assistiva no processo de ensino e aprendizagem de alunos com Tea no componente curricular de ciências na educação básica. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 3, p. 22163-22179, mar./2022.

PAPALÉO, G.A. *et al.* Necessidade do cuidado multidisciplinar para pacientes pediátricos dentro do espectro autista. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 2 Edição Especial, 2024.

PASTORELLI, S.O.S.; VIANA, C.T.S.; BENICASA, M.G. Maternidade Atípica: Caracterização do Sofrimento e seus Enfrentamentos. **Revista Acadêmica Online**, v. 10, n. 50, p. 1-21, 2024.

PEREIRA, I.R.S.; SANTOS, R.W.V. A importância do diagnóstico precoce do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na infância: revisão de literatura. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 24, n. 1, p. 1-33, 2026.

REIS, S.T.; LENZA, N. A Importância de um diagnóstico precoce do autismo para um tratamento mais eficaz: uma revisão da literatura. **Revista Atenas Higeia**, v. 2, n. 1, p. 1-7, 2020.

ROSA, V. I.; SILVA, R. P.; AYMONE, J. L. F. Processo de desenvolvimento de Prancha de Comunicação Alternativa e Aumentativa para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo utilizando Realidade Aumentada. **Design e Tecnologia**, v. 8, n. 15, p. 51-67, 30 jun. 2018.

SANTOS, E.M.; CARVALHO, R.E. Tecnologias digitais e inclusão escolar: contribuições para o ensino de estudantes com TEA. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, n. 3, p. 1-18, 2022.

SANTOS, J.T.L.; CÔRTEZ, M.F.; KUNZ, S.A.S. Diagnóstico do TEA nos primeiros anos de vida. **REEDUC-Revista de Estudos em Educação (2675-4681)**, v. 9, n. 1, p. 77-89, 2023.

SCHMIDT, C. Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017.

SILVA, N.M. Dificuldade no diagnóstico precoce do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Eletrônica Acervo Médico**, v. 16, p. e11000, 2022.

SILVA, U.R.; BANDEIRA, A.R. **Práticas pedagógicas contemporâneas**: vivendo metodologias inspiradoras. Pelotas-RS: UFPel, 2025.

SOUSA, D.M. *et al.* Desafios no diagnóstico precoce do Transtorno do Espectro Autista. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 8, p. e5611829837, 2022.

SOUZA, A.C. **O uso de tecnologias digitais educacionais para o favorecimento da aprendizagem matemática e inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em anos iniciais de escolarização**. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL. Alfenas - MG, 2019.

PERCEPÇÕES DE FAMÍLIAS E ALUNOS SOBRE A PEDAGOGIA WALDORF: UMA ANÁLISE DA REVISTA MICAEL (2011–2020)



PERCEPTIONS OF FAMILIES AND STUDENTS ABOUT WALDORF EDUCATION: AN ANALYSIS OF MICAEL MAGAZINE (2011–2020)

RENATA CRISTINA ALBUQUERQUE RIBAS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (2023); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental – PEIF – na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo resulta da adaptação do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo, cujo objetivo foi analisar as percepções de famílias e alunos sobre a Pedagogia Waldorf a partir da revista Micael, no período de 2011 a 2020. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter documental, que utilizou como fonte de dados as edições da revista Micael, publicação vinculada ao movimento Waldorf no Brasil. A análise concentrou-se nos discursos presentes nos textos selecionados, buscando compreender como a pedagogia Waldorf é apresentada e significada por famílias e estudantes, especialmente no que se refere à formação humana, ao desenvolvimento integral e à relação entre escola, família e comunidade. Os resultados indicam que a revista constrói uma imagem positiva da pedagogia Waldorf, destacando valores como o respeito ao ritmo da criança, a centralidade da arte e da espiritualidade no processo educativo e a participação ativa das famílias. Conclui-se que a revista Micael atua como importante instrumento de divulgação e legitimação da proposta pedagógica Waldorf, contribuindo para a construção de sentidos compartilhados entre os sujeitos que integram esse movimento educacional.

Palavras-chave: Pedagogia-Waldorf; Educação; Famílias; Revista-Micael.

ABSTRACT

This article is an adaptation of the Final Course Project presented to the Pedagogy Course at the Federal University of São Paulo, whose objective was to analyze the perceptions of families and students about Waldorf Pedagogy based on the magazine *Micael*, from 2011 to 2020. This is a qualitative, documentary research that used the editions of the magazine *Micael*, a publication linked to the Waldorf movement in Brazil, as a data source. The analysis focused on the discourses present in the selected texts, seeking to understand how Waldorf pedagogy is presented and signified by families and students, especially regarding human formation, integral development, and the relationship between school, family, and community. The results indicate that the magazine constructs a positive image of Waldorf pedagogy, highlighting values such as respect for the child's rhythm, the centrality of art and spirituality in the educational process, and the active participation of families. It is concluded that the *Micael* magazine acts as an important instrument for disseminating and legitimizing the Waldorf pedagogical proposal, contributing to the construction of shared meanings among the subjects who are part of this educational movement.

Keywords: Waldorf Pedagogy; Education; Families; *Micael* Magazine.

INTRODUÇÃO

A Pedagogia Waldorf, fundamentada nos princípios da Antroposofia desenvolvida por Rudolf Steiner, constitui uma proposta educacional que tem se expandido no Brasil e no mundo, despertando o interesse de educadores, famílias e pesquisadores. Tal abordagem pedagógica propõe uma educação voltada ao desenvolvimento integral do ser humano, considerando as dimensões intelectual, emocional, corporal e espiritual da criança e do jovem. Nesse contexto, compreender como essa pedagogia é percebida e representada por aqueles que dela participam torna-se relevante para o campo educacional.

A pedagogia Waldorf surge no contexto pós-primeira guerra mundial, em que se evidenciou um caos social e econômico. Nesta época, Steiner já havia percebido que os acontecimentos políticos estavam diretamente ligados à estrutura social e, nesse sentido, era necessária uma mudança significativa na educação anímica do ser humano, visto que, até então, nossos sentimentos estavam sendo educados para alimentar nossos desejos mais básicos, e, dessa forma, haveria sempre novas guerras e uma ordem social abalada.

O presente artigo tem como objetivo analisar as percepções de famílias e alunos sobre a Pedagogia Waldorf a partir dos discursos veiculados na revista *Micael*, no período de 2011 a 2020. Busca-se investigar de que modo a revista apresenta a proposta pedagógica, quais valores são enfatizados e como são construídas as narrativas acerca da experiência escolar Waldorf. A escolha da revista *Micael* justifica-se por se tratar de um importante veículo de comunicação do movimento Waldorf no Brasil, direcionado principalmente às famílias e à comunidade escolar.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter documental, na qual foram analisadas edições da revista *Micael* publicadas entre 2011 e 2020. A análise dos textos permitiu

identificar recorrências temáticas e sentidos atribuídos à pedagogia Waldorf por famílias e alunos. O artigo está organizado de modo a apresentar, inicialmente, os fundamentos da Pedagogia Waldorf, em seguida a caracterização da revista Micael e os procedimentos metodológicos adotados, culminando na análise dos dados e nas considerações finais.

No que se refere à relevância acadêmica e científica, esse trabalho se mostra de fundamental importância, visto que, apesar da Pedagogia Waldorf fornecer significativas contribuições para o campo da educação, pouco se estuda essa abordagem nas licenciaturas em Pedagogia e em outros cursos de formação de professores. Sua escassa presença na graduação deve-se, em grande medida, à presença de princípios ligados ao campo da espiritualidade na teoria de Steiner, fator que leva muitos a considerá-la como uma pedagogia com pouca fundamentação científica. Entretanto, as práticas da Pedagogia Waldorf têm se mostrado bastante promissoras, e o crescimento de escolas com tal metodologia tem crescido consideravelmente em vários lugares do mundo nos últimos anos. Deste modo, é urgente que tal pedagogia seja mais pesquisada e avaliada a partir de seus resultados teóricos e práticos. Decorre disso, a validade científica e social a respeito da Pedagogia Waldorf no Brasil, fruto deste trabalho.

FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA WALDORF

Fundada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925), a Pedagogia Waldorf visa a formação completa e abrangente do ser humano. Tem como base filosófica a Antroposofia - ciência espiritual que busca compreender o ser humano através de uma visão holística do seu desenvolvimento, isto é, com base na totalidade dos ser: corpo, alma e espírito. A educação, nessa perspectiva, deve respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e as etapas do desenvolvimento humano, organizadas em setênios, marcados pela predominância de determinada configuração anímico espiritual. Nesse sentido, Saraiva e Zucolotto (2020, p. 8) explicam que “cada setênio apresenta momentos claramente diferenciáveis, nos quais surgem ou despertam interesses, perguntas latentes e necessidades concretas.”

Segundo Silva (2015), o primeiro setênio, que vai do nascimento até os sete anos, tem predominância do desenvolvimento físico da criança. É nesse período que acontece o ápice na formação dos órgãos internos e do cérebro, além de ser marcado por uma intensa atividade corporal e experiências motoras.

O segundo setênio, que se estende os sete aos catorze anos, de acordo com Silva (2015), apresenta como foco de desenvolvimento o funcionamento psicoemocional da criança. Há uma progressiva mobilizando utilização das faculdades psíquicas a serviço do pensamento e da aprendizagem e, concomitantemente, uma intensa vivência emocional com o desenvolvimento das suas emoções e sentimentos. É nessa fase de predominância da astralidade que a criança desenvolve seus dons artísticos.

Já o terceiro setênio, período que vai dos quatorze aos vinte e um anos, é caracterizado pelo desenvolvimento do eu e da maturidade. Saraiva e Zucolotto (2020, p. 9), apontam que “neste período os alunos já fazem um juízo próprio dos acontecimentos, que são os resultados das observações e

vivências dos outros setênios”. Dessa forma, Silva (2015, p. 110) apresenta que “as energias liberadas da função de desenvolvimento do sistema psicoemocional são, então, destinadas ao despertar das forças do pensar lógico, abstrato e conceitual do indivíduo”.

A vida sentimental, salvo influências negativas de fora, se sublima depois da crise da puberdade. O jovem começa, então, a amar e, concomitantemente, seu idealismo se dirige para objetos mais elevados e abstratos como discussões filosóficas e metafísicas, ideais políticos e sociais. O término dos estudos escolares e universitários marca o fim desse terceiro setênio. Agora o ser humano está maduro para tomar seu destino em suas próprias mãos.

Steiner atribui grande importância às fases de desenvolvimento do ser humano e é a partir dessa concepção que o currículo Waldorf é elaborado, por isso, ele apresenta características muito peculiares quando comparado ao currículo da educação convencional. Para a pedagogia Waldorf, o que define qual conteúdo deve ser ensinado em uma determinada idade acompanha o critério de capacidade cognitiva, isto é, ensina-se o que a criança já pode aprender.

A Pedagogia Waldorf valoriza a vivência, o brincar livre, a arte, a musicalidade e o trabalho manual como elementos centrais do processo educativo. O currículo é organizado de modo a favorecer experiências significativas que contribuam para a formação ética, estética e social dos alunos. Conforme apontado no TCC, a centralidade da arte e da imaginação constitui um dos pilares dessa abordagem, entendida como fundamental para o desenvolvimento saudável da criança.

A relação entre educador e educando também ocupa lugar de destaque na Pedagogia Waldorf. O professor é concebido como mediador do processo educativo, responsável por criar um ambiente acolhedor e coerente com os princípios da proposta pedagógica. Além disso, a parceria entre escola e família é compreendida como essencial, uma vez que ambas compartilham a responsabilidade pelo desenvolvimento integral da criança.

A REVISTA MICAEL COMO FONTE DE PESQUISA

A revista Micael configura-se como um importante instrumento de comunicação e divulgação da Pedagogia Waldorf no Brasil. Publicada pela Federação das Escolas Waldorf no Brasil, a revista tem como público-alvo famílias, educadores e demais interessados nessa abordagem pedagógica. Seus textos abordam temas relacionados à educação, ao desenvolvimento infantil, à vida escolar e às experiências vivenciadas nas comunidades Waldorf.

No TCC que deu origem a este artigo, a revista Micael foi escolhida como corpus de análise por representar um espaço privilegiado de circulação de discursos produzidos no interior do movimento Waldorf. As edições publicadas entre 2011 e 2020 foram selecionadas com o objetivo de identificar como as percepções de famílias e alunos são construídas e divulgadas ao longo do tempo.

A análise da revista permite compreender não apenas os princípios pedagógicos defendidos, mas também as estratégias discursivas utilizadas para legitimar a proposta Waldorf e fortalecer o vínculo entre

escola, família e comunidade. Nesse sentido, a Micael atua como mediadora na construção de sentidos compartilhados acerca da educação Waldorf.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza documental, conforme delineado no TCC. O material analisado compreendeu edições da revista Micael publicadas no período de 2011 a 2020. A escolha desse recorte temporal possibilitou observar continuidades e recorrências nos discursos sobre a Pedagogia Waldorf ao longo dos anos.

Para atingir os objetivos deste estudo, foram selecionadas 19 publicações da Revista Micael dentro do total de publicações que englobam o período de 2011 a 2020. A Revista Micael é uma publicação trimestral do Colégio Waldorf Micael de São Paulo. A coordenação editorial da revista é composta pela Comissão de Comunicação do mesmo Colégio. O critério de seleção baseou-se na temática e no objetivo do estudo, priorizando matérias que apresentavam relatos e reflexões sobre as percepções de famílias e ex-alunos em relação às práticas educativas das escolas Waldorf, bem como textos que abordavam as relações família–escola e professor–aluno.

Após a leitura minuciosa das matérias selecionadas, os dados foram organizados a partir de similaridades temáticas, resultando na construção de três categorias de análise: a relação família–escola, a relação professor–aluno e a relação aluno–escola.

ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE FAMÍLIAS E ALUNOS

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

A análise dos textos da revista Micael evidenciou que as percepções de famílias e alunos acerca da Pedagogia Waldorf são majoritariamente positivas. Os discursos enfatizam o respeito ao ritmo individual da criança, a valorização do brincar, da arte e da convivência comunitária como elementos fundamentais do processo educativo.

Observa-se que as famílias frequentemente associam a Pedagogia Waldorf a uma formação humanizada, que ultrapassa a dimensão meramente acadêmica. A escola é apresentada como um espaço de acolhimento, no qual a criança é compreendida em sua totalidade. Os alunos, por sua vez, têm suas experiências narradas a partir de vivências significativas, marcadas pelo envolvimento afetivo com a escola, os professores e os colegas.

A pedagogia Waldorf mostra-se como uma linha em que se preconiza uma aproximação entre família e escola, entendendo que a escola é uma extensão da casa, em um movimento que borra as fronteiras entre a esfera privada (doméstica) e a pública (escolar). Lanz (1979) afirma que:

todo esforço da pedagogia Waldorf na escola seria vão se não fosse apoiado pelos pais dos alunos, isto é, no lar. Nada mais prejudicial do que duas escalas diferentes de valores, de uma falta de unidade na educação. Por este motivo, o contato com a educação e o lar

é uma preocupação constante (LANZ 1979, p. 109 apud MINELA E GONÇALVES, 2022, p. 240).

Assim, é esperado que quando uma família matrícula o seu filho numa escola de pedagogia Waldorf, que esteja preparada para uma intensa participação em todas as esferas da escola, naquilo que lhe cabe no processo educativo. A revista destaca eventos, festividades e atividades coletivas como momentos de fortalecimento dos vínculos comunitários, reforçando a ideia de corresponsabilidade entre escola e família no processo educativo.

Cabe refletir, neste ponto, sobre a Escola Waldorf como sendo uma instituição que permite o engajamento parental, oferecendo a mães e pais um espaço para contribuir e também realizar interesses voltados para realização pessoal e também da escolarização dos filhos. Podemos inferir que tal possibilidade de engajamento faz dessas escolas casos exemplares de uma relação família-escola com efetiva participação em vários âmbitos e momentos do processo educativo.

A RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO

No que se refere à relação professor–aluno, os textos analisados evidenciam a centralidade do vínculo afetivo no processo de aprendizagem. Na pedagogia Waldorf, “percebe-se que tem muito mais importância à relação do professor com seus alunos, a relação com as famílias, do que simplesmente o conteúdo a ser passado pelo professor” (MINELA, GONÇALVES, 2022, p. 225). A relevância dada ao campo afetivo entre as pessoas produz algumas diferenças entre a relação educador-educando na Escola Waldorf em comparação com as escolas tradicionais.

De acordo com Bachega (2009), na pedagogia Waldorf a educação básica tem duração de doze anos, excluindo-se o jardim de infância que é considerado apenas uma solução emergencial para a atual situação das famílias. Desses 12 anos, só no ensino fundamental as crianças e jovens passam oito anos acompanhados por um (a) único (a) professor (a) de classe. Tal duração de tempo com o mesmo educador constitui num dos maiores diferenciais da escola. Assim laços afetivos acompanham as crianças em suas intensas trocas com os seus professores durante quase toda a seu tempo de permanência na escola.

[...] cada grupo de alunos que ingressa no primeiro ano terá um (a) professor (a) que acompanhará essa turma durante os oito anos do Ensino Fundamental. Além de ministrar as matérias básicas para as quais estiver apto, através da intensa convivência, o professor tem a possibilidade de conhecer em profundidade cada criança e pode desenvolver um acompanhamento mais individualizado e balizado nas necessidades de cada uma delas. O professor da classe acompanha o grupo em viagens de estudo, estabelece o elo entre as famílias das crianças e objetiva criar um grupo social integrado entre elas (Saraiva e Zucolotto, 2020, p. 09).

Considerando que o enfoque maior da Escola Waldorf é o ensino fundamental, as interações entre professor-aluno devem ser harmônicas, na medida em que a criança é acompanhada durante a sua longa jornada de aprendizagem e desenvolvimento.

No ensino fundamental, composto de oito anos, o professor de classe (docente que acompanha a turma durante todo esse período) ministra as matérias tradicionais como linguagem, aritmética, geografia, história etc. Mas também, há outros educadores que auxiliam o processo de desenvolvimento da criança que podem ser especialistas em áreas específicas como artes plásticas, marcenaria, música ou ainda outras disciplinas que com o passar dos anos vão se tornando mais complexas para o professor de classe, como é o caso de física, geografia, matemática. Assim, o conjunto desses professores deverá trabalhar em sintonia para alcançar êxito na formação de todos os estudantes. Essa metodologia favorece, através da intensa convivência, que o educador tenha a possibilidade de conhecer profundamente cada criança e a partir disso, desenvolver um acompanhamento mais individualizado, com ênfase nas necessidades de cada aluno.

Além disso, o professor estabelece o elo entre as famílias das crianças, com o objetivo de criar um grupo social integrado entre elas e acaba se tornando um “ente” da família, conhecendo e dividindo alguns aspectos com ela. Esse contato com as famílias se estabelece por meio de visitas e conversas, assim o professor consegue desenvolver um trabalho observando as minúcias de cunho pessoal de cada aluno (BACHEGA, 2009).

A importância de uma relação professor-aluno pautada no amor e no respeito mútuo é tão evidente na Escola Waldorf que em 2014, a Revista Micael publicou uma edição inteira em homenagem a um dos professores que havia falecido naquele ano. Trata-se do professor Luciano, que lecionava Matemática, Grego, Música, Astronomia, entre outros. Um dos mais antigos no Micael, ingressou na escola em 1982 quando assumiu sua primeira classe e a levou até o nono ano.

A convivência íntima e prolongada entre professor e aluno possibilita que o professor acompanhe o desenvolvimento de cada jovem de sua turma. Ao ensinar diversas matérias, ele passa a ter condições de “descobrir os pontos fortes e fracos de seus alunos, e, assim, ser capaz de estimulá-los nesses pontos fortes e ajudá-los a superar os fracos e até compensando uma coisa pela outra” (PILONI, 2008, p. 34).

A RELAÇÃO ALUNO - ESCOLA E AS VOZES DE EGRESSOS

As interações propiciadas no ambiente escolar exercem influência direta na produção do conhecimento e na constituição do sujeito. A partir dos relatos de ex-alunos presentes na revista Micael, especialmente daqueles que cursaram sua trajetória escolar em instituições de orientação Waldorf, como o Colégio Micael, é possível identificar como essas vivências repercutem na vida de jovens e adultos após a conclusão da escolarização básica.

Os depoimentos analisados revelam que muitos egressos atribuem à formação Waldorf aspectos como autonomia, senso crítico, criatividade e maior consciência social. Essas narrativas contribuem para a desconstrução de alguns mitos associados à pedagogia, como a ideia de que os alunos teriam dificuldades de adaptação em outros contextos educacionais ou profissionais. Ao contrário, os relatos indicam que os conhecimentos e experiências construídos ao longo da escolarização favoreceram a inserção em diferentes espaços acadêmicos e sociais.

Entretanto, os textos também evidenciam desafios enfrentados por esses egressos, especialmente no contato com modelos educacionais tradicionais e altamente conteudistas. As diferenças metodológicas e avaliativas são apontadas como fontes iniciais de estranhamento, exigindo processos de adaptação. Ainda assim, os discursos presentes na revista ressaltam que as bases formativas construídas na pedagogia Waldorf oferecem suporte para enfrentar tais desafios, reforçando a importância das interações escolares na constituição de trajetórias pessoais e profissionais.

Sabendo que é através das relações com os outros, que as crianças e os jovens vão se apropriando das práticas culturais da sociedade em que estão inseridos, Ribas (2023) aponta que é preciso pensar na qualidade dessas interações no processo de desenvolvimento do indivíduo, sobretudo, aquelas que ocorrem no ambiente escolar, em que a qualidade da experiência vivida pela criança com o outro imprime um sentido afetivo ao objeto de conhecimento. Por esse motivo, para que a criança possa ousar pensar, questionar, debater, romper paradigmas, ela precisa estabelecer relações interpessoais positivas e se conectar com o ambiente escolar em que está inserida.

A interação entre pares no ambiente escolar é um aspecto decisivo na construção de habilidades sociais e cognitivas, podendo ter impactos positivos na aquisição de competências sociais, no controle dos impulsos agressivos, na capacidade de relativização dos pontos de vistas e no incremento das aspirações e do rendimento acadêmico (COLL E SARMENTO, 1996).

Nesse sentido, proporcionar que os alunos se envolvam em tarefas cooperativas favorece o estabelecimento de relações mais positivas e de sentimentos de respeito mútuo e cortesia. Nas escolas Waldorf isso se traduz nas atividades que se realizam como resultado de um esforço conjunto, tais como peças teatrais, viagens e excursões. “Os alunos são recebidos sem qualquer preconceito social, religioso, sexual ou racial e passam a formar uma comunidade social, uma família” (PILONI, 2008, p. 46). Esse espírito comunitário é fortalecido não só pelas atividades realizadas em conjunto, mas também pelos anos de convivência com a turma e professor de classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, derivado de um Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, teve como objetivo compreender as percepções de famílias e alunos acerca da Pedagogia Waldorf, a partir da análise de relatos publicados na revista Micael no período de 2011 a 2020. A investigação possibilitou analisar, de forma aprofundada, como se estabelecem as relações família–escola e professor–aluno no contexto da pedagogia Waldorf, bem como identificar os sentidos atribuídos por alunos egressos à sua trajetória escolar em instituições orientadas por essa abordagem pedagógica.

Os resultados evidenciaram que as escolas Waldorf tendem a favorecer um elevado grau de envolvimento das famílias na vida escolar, incentivando a participação ativa dos pais em atividades pedagógicas, eventos comunitários e processos decisórios relacionados à experiência educativa de seus filhos. Tal engajamento contribui para que a escola se constitua como um espaço coletivo de construção de sentidos, no qual interesses individuais e comunitários se articulam. Observa-se que essa participação

possibilita não apenas o acompanhamento do percurso escolar das crianças, mas também processos contínuos de autoeducação dos adultos, fortalecendo vínculos e responsabilidades compartilhadas.

No que se refere à relação professor-aluno constatou-se que essa pedagogia preconiza que o professor estabeleça um contato estreito com os alunos e as famílias, estabelecendo laços afetivos duradouros. A convivência íntima e prolongada que ocorre, principalmente, durante os oito anos de ensino fundamental, é o que permite que o professor consiga acompanhar o desenvolvimento de seus alunos e potencializar pontos fortes e fracos de cada educando, observando-os em diferentes áreas. O professor Waldorf também precisa ser um modelo e uma influência positiva na vida de seus alunos, para além de simplesmente ministrar determinadas matérias, seu papel primário é se auto educar para, assim, ser capaz de dar o exemplo e ensinar as crianças e jovens.

Com relação à percepção de ex-alunos sobre a pedagogia Waldorf, os relatos permitiram observar a relevância da trajetória escolar nas escolhas e percepções de mundo que os educandos assumem durante a sua vida. Os valores humanos aprendidos na escola, são internalizados e levados para a vida adulta, tornando-se parte do modo de ser e de viver do educando. Nesse sentido, a educação escolar Waldorf parece assumir grande importância nos processos de formação de seres humanos mais solidários, criativos e fraternos, visto que se diferencia das escolas tradicionais, em que a individualidade e a competitividade são fomentadas, as práticas educativas Waldorf, por sua vez, propiciam o trabalho coletivo, o respeito e a formação integral dos educandos.

Com base nos resultados dessa pesquisa, este estudo permitiu melhor compreensão acerca das interações sociais entre famílias, alunos e professores na pedagogia Waldorf, além de elucidar a percepção destes sobre a escola e suas práticas pedagógicas. Dessa forma, este estudo contribuiu para o campo de pesquisas sobre a pedagogia Waldorf, revelando como as práticas educativas e relações estabelecidas no âmbito das escolas Waldorf têm se mostrado bastante promissoras e merecem maior investigação acadêmica e científica.

REFERÊNCIAS

- BACHEGA, César Augusto. **Pedagogia Waldorf, um olhar diferente à educação**. Anais do Sciencult, v. 1, n. 1, 2009.
- COLL, C.; COLOMINA, R. Interação entre Alunos e Aprendizagem Escolar. In: COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, A. (orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MINELA; GONÇALVES. **A educação infantil na perspectiva da pedagogia Waldorf**. Monumenta-Revista de Estudos Interdisciplinares. Joinville, v.3, n.5, jan./jun., 2022, p. 216 - 247. ISSN2675 - 7826.
- PILONI, Pedro Roberto. **A contribuição da pedagogia Waldorf na formação de jovens para os desafios do século XXI: a experiência da Escola Livre Porto Cuiabá**. Programa de Pós-graduação em Educação. Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. 2008. 97 p.

- RIBAS, Renata Cristina Albuquerque. **Percepções de famílias e alunos sobre a Pedagogia Waldorf: uma análise da revista Micael (2011-2020)**. 66 f. Dissertação (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2023. Orientadora: Edna Martins.
- SARAIVA, Gabriela Luz; ZUCOLOOTTO, Marcele Pereira da R. **A pedagogia Waldorf e a Base Nacional Comum Curricular na formação da criança**. Research, Society and Development, v. 9, n. 10, p. e7279108754-e7279108754, 2020.
- SILVA, Dulciene Anjos de Andrade. **Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf**. Educar em revista, p. 101-113, 2015.

A RELAÇÃO ENTRE O DESENHO E A ESCRITA DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THE RELATIONSHIP BETWEEN CHILDREN'S DRAWING AND WRITING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ROBERTA RIBEIRO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2017); Pós-graduação em Arte de Contar Histórias pelo Instituto Inovação (2022); Professora de Educação Infantil no CEMEI Domingos Delgado.

RESUMO

Realizaremos estudo de caso sobre as possíveis formas de representação gráfica que o desenho traz para o processo de aprendizagem das crianças na educação infantil, assim como a intervenção pedagógica manifestadas pelas ações do professor nesse processo. Interventor, no processo educativo, no sentido de ampliar o olhar da criança, provocando nas mesmo a fantasia e a criação, para apropriar-se do desenho como uma linguagem, como produção cultural e social. Dando oportunidade à criação de contextos significativos de aprendizagem, que considerem o desenho como espaço de jogo, problematizador, provocativo e desafiador, que possibilitará transformar a visão que se tem dos desenhos como meros rabiscos e que não possuem significado. O professor como interventor, no processo educativo, no sentido de ampliar o olhar da criança, provocando nas mesmo a fantasia e a criação, para apropriar-se do desenho como uma linguagem, como produção cultural e social. Dando oportunidade à criação de contextos significativos de aprendizagem, que considerem o desenho como espaço de jogo, problematizador, provocativo e desafiador, que possibilitará transformar a visão que se tem dos desenhos como meros rabiscos e que não possuem significado.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Educação; Cognição; Desenho; Escrita.

ABSTRACT

We will conduct a case study on the possible forms of graphic representation that drawing brings to the learning process of children in early childhood education, as well as the pedagogical intervention manifested by the teacher's actions in this process. The teacher, as an intervener in the educational process, aims to broaden the child's perspective, provoking fantasy and creation, so that they can appropriate drawing as a language, as a cultural and social production. This involves creating meaningful learning contexts that consider drawing as a space for play, problem-solving, provocation, and challenging, which will make it possible to transform the view of drawings as mere scribbles without meaning. The teacher, as an intervener in the educational process, aims to broaden the child's perspective, provoking fantasy and creation, so that they can appropriate drawing as a language, as a cultural and social production. Providing opportunities for the creation of meaningful learning contexts that consider drawing as a space for play, problem-solving, provocation, and challenging, which will make it possible to transform the view that drawings are seen as mere scribbles that have no meaning.

KEYWORDS: Child; Education; Cognition; Drawing; Writing.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho abordará a importância do desenho infantil no processo de aprendizagem, destacando também o desenvolvimento da escrita e a relação existente entre ambos, considerando suas diferenças e semelhanças. Trata-se de uma reflexão sobre os riscos e rabiscos presentes na educação infantil, compreendidos como tentativas de expressão que revelam o quanto o desenho estimula e exercita a imaginação das crianças.

Será realizado um estudo de caso sobre as possíveis formas de representação gráfica que o desenho proporciona ao processo de aprendizagem das crianças na educação infantil, bem como sobre a intervenção pedagógica manifestada pelas ações do professor nesse contexto. O docente, enquanto interventor no processo educativo, amplia o olhar da criança, provocando nela a fantasia e a criação, favorecendo a apropriação do desenho como linguagem, produção cultural e social. Dessa forma, cria oportunidades para contextos significativos de aprendizagem, nos quais o desenho é compreendido como espaço de jogo, problematizador, provocativo e desafiador, capaz de transformar a visão reducionista que o considera apenas como rabiscos sem significado.

O ato de desenhar possibilita à criança “materializar” sua imaginação, criando outras realidades. Com base nessa perspectiva, este trabalho busca ressaltar o grafismo não como um conjunto de traços desprovidos de sentido, mas como uma forma de representação simbólica por meio da qual a criança manifesta sua visão de mundo, inserida em um contexto sociocultural.

A análise será realizada com crianças entre 2 e 5 anos, frequentando instituições de Educação Infantil. Serão considerados dois estágios iniciais do desenvolvimento: o sensório-motor, caracterizado pela organização pautada nos aspectos motores, perceptivos, afetivos e sociais; e o pré-operatório, no qual se inicia o processo de representação gráfica, interagindo com a escrita como se fosse um jogo com regras e elementos do imaginário. A diferença entre esses estágios será observada a partir das respostas

das crianças diante dos desafios propostos. A cada representação realizada, o jogo simbólico e o desenho tornam-se necessidades fundamentais, permitindo que a criança se descubra no processo de aprendizagem e desenvolvimento e, conseqüentemente, na aquisição da escrita. Assim, a escrita deixa de ser apenas uma representação mental e passa a ser uma representação gráfica carregada de sentidos, tal como o desenho, que inicialmente se manifesta no plano mental e, posteriormente, é concretizado graficamente. Dessa forma, o desenho infantil pode ser considerado precursor da escrita, estando diretamente relacionado à sua construção.

Além de ser imprescindível na formação da escrita, a criança percorre um processo de aquisição baseado em cinco níveis do desenvolvimento da escrita: reconhecimento de duas características básicas do sistema de escrita (arbitrariedade e linearidade), pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e escrita alfabética.

Os estudos sobre o desenho infantil interessam a diversas áreas que se dedicam à infância e ao desenvolvimento infantil, especialmente a psicologia, que reconhece as intenções da criança ao representar sua realidade por meio dos desenhos. Também são relevantes para os profissionais da educação, que conseguem identificar nos grafismos pistas sobre o contexto em que a criança está inserida, podendo, assim, propor intervenções pedagógicas mais adequadas.

Portanto, o desenho infantil deve ser compreendido como precursor da escrita e como parte essencial do processo de aquisição de novas aprendizagens. Ressalta-se, ainda, a importância da ação e da manipulação de objetos diante dos desafios propostos, que caminham concomitantemente com a maturação biológica e contribuem para o desenvolvimento e a organização do pensamento, indicando mudanças qualitativas que marcam o início de novos estágios.

DESENVOLVIMENTO

A escola funciona baseada no código escrito e, considerando que a instrução escolar é um pré-requisito para o sucesso do indivíduo, a primeira aprendizagem esperada quando a criança ingressa na instituição é a leitura e a escrita. Esse será, portanto, o foco dos primeiros anos da vida escolar, uma vez que, para se desenvolver plenamente no ambiente de ensino, é necessário dominar o código escrito.

Diante disso, é fundamental destacar a importância da alfabetização na vida social do indivíduo, não apenas para sua inserção na sociedade, mas, sobretudo, para que tenha acesso ao mundo da leitura e da escrita, valorizando-se suas primeiras tentativas e produções iniciais.

Desconsiderar o “erro” da criança nas suas intervenções didáticas leva o aluno a sentir-se perdido, sem suporte para o raciocínio, portanto o professor deve acolher esse “erro” e compreendê-lo como descoberta parciais e limitadas do aluno ofertando ao professor ferramenta necessária para a construção da intervenção didática (GROSSI, 1997, p. 20. *Apud.* MENDES, 2007 p. 18.).

A criança inicia o aprendizado do aspecto formal da escrita por volta dos 3 ou 4 anos, e esse

processo se estende até aproximadamente os 10 anos. Durante esse período, ela percorre diferentes etapas do desenvolvimento da linguagem escrita, conforme descrito a seguir.

Segundo Emília Ferreiro (2001), a primeira etapa é a fase pré-silábica ou pré-comunicativa, que ocorre entre os 3 e 4 anos. Nessa fase, a criança começa a distinguir a escrita do desenho e demonstra interesse em escrever. Inicialmente, sua produção se assemelha a rabiscos; posteriormente, surgem letras e números, embora sem diferenciação entre eles e sem associação entre escrita e fala.

A segunda etapa é a fase silábica ou semifonética, geralmente entre os 5 e 6 anos. Nesse momento, a criança compreende que a escrita está relacionada à fala e que cada letra representa um som. Gradualmente, passa a atribuir valor sonoro correto às letras.

A terceira etapa, denominada fase alfabética ou fonética, ocorre entre os 6 e 7 anos. A escrita passa a representar a fala com maior precisão, incluindo vogais e consoantes. Por volta dos 8 anos, geralmente na 2ª série do ensino fundamental, inicia-se a fase transicional, marcada pela aquisição de padrões ortográficos, morfológicos e visuais.

Finalmente, aos 10 anos, a criança atinge a fase ortográfica, na qual domina regras básicas de ortografia, sinais de acentuação, grupos consonantais e amplia seu vocabulário.

Após esse longo processo de alfabetização, Ferreiro (2001) destaca que a criança começa a produzir frases, ampliar seu vocabulário e utilizar sinônimos. Contudo, a mera aquisição da linguagem escrita não garante sucesso escolar nem social: é necessário atribuir significado ao que se aprende. Na sociedade contemporânea, não basta reconhecer e reproduzir signos isolados; é imprescindível compreender e interpretar textos, bem como produzir textos próprios.

Historicamente, a escrita era utilizada apenas para registrar informações importantes, restrita a uma elite. Hoje, seu papel é completamente diferente: constitui requisito básico para a formação do indivíduo. A escrita é porta de entrada para a cultura, para o conhecimento tecnológico, científico e erudito. Além de sua função cotidiana, como: ler nomes de ruas, placas, rótulos, jornais, a leitura é também um meio de comunicação, presente em cartas, e-mails e mensagens.

Por meio da leitura e interpretação de textos, compreendem-se direitos e deveres, apropriam-se bens culturais e preservam-se histórias e tradições. Assim, a escrita e a leitura transmitem valores sociais, morais e culturais entre gerações.

Diante disso, é fundamental que a escola ensine não apenas o aspecto formal da escrita, mas também seu uso significativo e sua importância social. Os professores devem estimular a compreensão e interpretação de textos, a formulação de hipóteses e a produção criativa de textos próprios. Somente dessa forma o aprendizado da escrita se torna completo, funcionando como alavanca para o sucesso em diversas áreas, evitando que o processo seja mecânico, maçante e sem propósito.

LETRAMENTO COMO FORMA DE INSTRUMENTO NA FORMAÇÃO PARA A ESCRITA, LEITURA E DESENHO

Constata-se, a partir de estudos recentes, que, embora a taxa de alfabetização seja elevada em

diversos contextos globais, muitos indivíduos não dominam plenamente as competências necessárias para interpretar práticas sociais e profissionais mediadas pela língua escrita de forma autônoma. A alfabetização, em sua essência, pressupõe a compreensão de que os sinais gráficos constituem um sistema de representação simbólica, cuja função é remeter a elementos ausentes. Diferentemente de outros sistemas de representação, como a fotografia ou o desenho, os sinais linguísticos não reproduzem diretamente a realidade, mas a representam por meio de convenções arbitrárias.

Nesse cenário, emergiu, em diferentes países — incluindo nações europeias como Inglaterra, França e Portugal, concomitantemente ao Brasil — a necessidade de conceituar uma nova perspectiva de aprendizagem, na qual o indivíduo, inserido em práticas sociais, seja capaz de compreender e interagir com o mundo, ainda que não domine a leitura convencional dos códigos linguísticos.

No contexto brasileiro, essa abordagem assume características singulares ao articular a alfabetização, entendida como o domínio do sistema convencional de escrita, com a capacidade de participar de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, denominando essa integração como *letramento* (Soares, 2003). Tal concepção amplia a compreensão do processo educativo, deslocando-o de uma visão estritamente técnica para uma perspectiva sociocultural.

A Educação Infantil, por sua vez, não deve ser concebida como mera etapa preparatória para a alfabetização, mas como um espaço de construção de propostas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da criatividade, da criticidade e da interação social da criança, contribuindo para a formação de sua visão de mundo (Freire, 1996). Nesse contexto, destacam-se recursos e práticas que introduzem as crianças no universo letrado, sendo a contação de histórias uma estratégia fundamental para a ampliação do repertório linguístico e cultural, além de promover experiências significativas de linguagem. Para Soares (2009), a leitura frequente de histórias para crianças é sem dúvidas a principal e indispensável atividade de letramento na educação infantil. Se adequadamente desenvolvida, essa atividade conduz a criança, desde muito pequena, a conhecimentos e habilidades fundamentais para sua inserção no mundo da escrita. (p8)

Ao conceber a Educação Infantil como um espaço de letramento, reconhece-se que, nessa etapa, as crianças manifestam curiosidade e trazem consigo um repertório de experiências e saberes a serem explorados, uma vez que o contato com a escrita ocorre muito antes do ingresso na escola. Nesse processo, as crianças registram símbolos gráficos e desenvolvem autonomia na linguagem oral, constituindo uma base para a posterior associação entre sons e formação de palavras.

Nas instituições de Educação Infantil, como creches e pré-escolas, o período de adaptação assume papel fundamental. Nesse momento, a atuação do professor e dos demais agentes educativos deve pautar-se pela observação atenta das formas de comunicação e interação que emergem, pois estas podem se converter em fontes significativas para o planejamento pedagógico.

A introdução da leitura como estratégia de acolhimento e aproximação revela o potencial da Educação Infantil como espaço de desenvolvimento das práticas de leitura e escrita. Nesse sentido, propostas como rodas de conversa, baseadas em contos infantis e na valorização da oralidade das crianças, favorecem a construção de sentidos e a ampliação do repertório linguístico.

Entre as práticas possíveis, destaca-se a “Hora do Conto”, que consiste na contação de histórias seguida de atividades que promovem a expressão oral, a dramatização e a musicalidade. Essa abordagem possibilita a reconstrução das narrativas por meio de diferentes linguagens, como desenho, modelagem, recorte e colagem, respeitando a natureza simbólica e artística da produção infantil.

Outra proposta relevante é o “Vai e Vem da Leitura”, que estabelece uma ponte entre escola e família. Nessa vivência, as histórias trabalhadas em sala são enviadas para casa, acompanhadas de registros elaborados pelas crianças. Os responsáveis são convidados a participar, registrando suas impressões e as da criança, enquanto esta realiza um desenho da parte que mais lhe atraiu. Tal prática visa fomentar a participação familiar no processo educativo e consolidar o interesse pela leitura como prática social.

Por fim, é necessário problematizar concepções reducionistas que associam a alfabetização a exercícios mecânicos de treino motor ou a desenhos estereotipados. Tais práticas desconsideram a dimensão simbólica e expressiva da linguagem infantil, que, nessa etapa, se manifesta prioritariamente por meio do desenho e de outras formas de representação artística. A Educação Infantil, portanto, deve garantir espaços de fala, criação e interação, reconhecendo a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Segundo Vygotsky (2000),

(...) ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal. (p. 139)

Diante das diversas propostas que podem ser desenvolvidas na Educação Infantil, é essencial oferecer às crianças espaços que favoreçam o exercício da linguagem oral e escrita. Nesse processo, a escrita espontânea, inicialmente manifestada por meio do desenho, constitui uma forma de expressão na qual as crianças revelam emoções, constroem sentidos e se apropriam do conhecimento.

As produções gráficas folhas preenchidas com desenhos configuram-se como um manancial de significados, possibilitando a criação de histórias coletivas ou individuais, a recriação de textos e a ampliação do repertório linguístico. Por meio dessas práticas, as crianças consolidam aprendizagens e conquistam seu espaço no universo da linguagem.

Nesse contexto, a sala de Educação Infantil transforma-se em um ambiente de escuta e diálogo, no qual o professor assume o papel de escriba e mediador. Cabe a ele preparar-se para ouvir e registrar as manifestações infantis, percebendo a profundidade das emoções expressas nas entrelinhas. Sua intervenção deve ocorrer sem indução, garantindo que esse espaço de fala e escuta seja propício à construção e reconstrução de histórias, respeitando a singularidade de cada criança.

APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa apresenta como abordagem principal uma

reflexão sobre os métodos tradicionais de alfabetização, que se baseavam em uma concepção equivocada acerca do processo de aprendizagem da escrita alfabética. Nessa perspectiva, o aprendiz era visto como uma “tábula rasa”, limitado à memorização do traçado das letras e à repetição mecânica dos sons.

De acordo com a obra, “o letramento é um conceito complexo e multifacetado, e, no processo de ensino-aprendizagem da escrita na escola, corresponde ao conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas”.

Nosso alfabeto constitui um sistema notacional, distinto de um simples código, o que exige a criação de metodologias que promovam experiências reflexivas, desafiando o aprendiz a compreender o funcionamento da escrita alfabética. No Sistema de Escrita Alfabética (SEA), é necessário que a criança compreenda, por exemplo, que “escrevemos com letras que são diferentes de números e que não podem ser inventadas”. Essa descoberta faz parte de uma etapa inicial, que todas as crianças percorrem progressivamente até dominar o SEA.

O sistema notacional da escrita alfabética não se limita a um conjunto de caracteres ou símbolos; cada sistema possui regras e propriedades que definem rigorosamente como esses símbolos funcionam para representar elementos da realidade. Nesse contexto, o professor deve atuar como mediador da aprendizagem, planejando situações didáticas e criando recursos que estimulem a reflexão. É fundamental que compreenda que, para uma criança sair da fase pré-silábica, precisa ser desafiada a refletir sobre as palavras, observando suas partes orais e escritas.

Desde a década de 1970, pesquisas em diversos países vêm demonstrando a importância da consciência fonológica para a aprendizagem da escrita alfabética. Vivências que promovem aprendizagem significativa são igualmente essenciais, pois permitem partir do concreto para o abstrato, respeitando a realidade de cada criança. Conforme o livro *Consciência Fonológica*, esse conceito abrange um conjunto de habilidades que possibilitam refletir sobre as partes sonoras das palavras, desenvolvendo-se à medida que a criança tem oportunidades de analisar as formas orais e escritas.

Os livros didáticos ocupam um espaço significativo na cultura escolar brasileira, sendo um dos principais suportes para a organização do trabalho pedagógico, apesar de suas limitações. Desde 1998, a maioria das redes públicas realiza a escolha dos livros aprovados pelo PNLD. O professor deve aproveitar as propostas do livro didático, sem restringir sua prática a esse material, complementando-o com recursos diversificados.

Entre as estratégias recomendadas, destacam-se atividades com textos práticos, como músicas, quadrinhos, cantigas, parlendas e trava-línguas, que exploram rimas e aliterações. Propostas que envolvem montar e desmontar palavras com o alfabeto móvel permitem ao aprendiz vivenciar decisões importantes sobre a escrita. Além disso, os jogos constituem poderosos aliados no processo de alfabetização, pois possibilitam que as crianças reflitam sobre o SEA sem recorrer a treinos mecânicos e descontextualizados. Ao utilizar jogos, os alunos mobilizam saberes sobre a lógica da escrita, consolidando aprendizagens ou apropriando-se de novos conhecimentos.

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O fenômeno da linguagem, ao longo da história, desperta grande interesse, especialmente no que se refere aos registros disponíveis sobre sua evolução. Nas últimas décadas, assistimos a uma expansão significativa do conhecimento acerca dos processos pelos quais as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem. Entende-se que linguagem é a capacidade inerente ao ser humano de adquirir e utilizar a língua de sua comunidade. A aquisição ocorre, predominantemente, no período da infância, de forma natural e espontânea, desde que a criança esteja exposta e conviva com falantes dessa língua. A língua adquirida nesse processo é denominada língua materna.

A educação pré-escolar representa o primeiro degrau de um longo percurso educativo, exercendo influência decisiva no sucesso escolar e social dos indivíduos. O jardim de infância configura-se como um espaço privilegiado para aprendizagens estruturantes, fundamentais ao desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, é inquestionável o papel da linguagem como capacidade cognitiva e como veículo de comunicação, possibilitando o acesso ao conhecimento sobre o mundo, bem como sobre a vida pessoal e social.

Para os educadores, a atualização constante é indispensável. Sem ela, corre-se o risco de perpetuar práticas rotineiras, ineficazes e desmotivadoras, tanto para as crianças quanto para os profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos permitem afirmar que o desenho infantil constitui um componente estruturante no processo de apropriação da linguagem escrita, configurando-se como um precursor simbólico e gráfico do sistema alfabético. A análise das produções revelou que, ao ingressarem no estágio da garatuja organizada e avançarem para representações figurativas progressivamente convencionais, as crianças demonstram domínio crescente das funções simbólicas, evidenciando diferenciação entre desenho e escrita como sistemas distintos, porém interdependentes.

À luz da teoria psicogenética de Emília Ferreiro, verifica-se que a Educação Infantil deve assegurar a inserção sistemática e contínua das crianças em práticas sociais de leitura e escrita. Mesmo produções gráficas não convencionais, como rabiscos e traçados incipientes, constituem manifestações de hipóteses preliminares sobre o funcionamento do código escrito. Nessa perspectiva, a leitura em voz alta, realizada pelo adulto mediador, atua como dispositivo pedagógico de alta relevância, ampliando o repertório linguístico e fomentando processos de construção de sentido.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Priscila Rodrigues Pereira de Brito Alves. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição da leitura**. 2013. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56015.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Art. 205. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp. Acesso em: 10 abr. 2024.
- CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação inclusiva na educação infantil**. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124965/ISSN1809-0249-2012-08-12-81-95.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- HELENA, Sarah. **Por que ler os clássicos para os pequenos?** Disponível em: <https://leiturinha.com.br/blog/por-que-ler-os-classicos-para-os-pequenos/>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. 13. impr. São Paulo: Ática, 2008.
- MEU ARTIGO. **A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-literatura-infantil-para-desenvolvimento.htm>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- NUNES, Lygia Bojunga. **Livro: um encontro com Lygia Bojunga**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- OLIVEIRA, Maria I. **Indisciplina escolar: determinações, consequências e ações**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- PACHECO, George dos Santos. **Educação infantil: a importância da literatura na formação de leitoras de mundo**. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/educacao-infantil-importancia-literatura-na-formacao-leitores-mundo.htm>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- SANDRONI, Laura. De Lobato à década de 1970. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- SILVA, Ana Maria da. **A importância da leitura dos contos de fadas na educação infantil**. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/farmacia/a-importancia-da-leitura-dos-contos-de-fadas-na-educacao-infantil/30151>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=dqhcBAAAQBAJ>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ABAUURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. **Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

A IMPORTÂNCIA das artes na educação infantil. **A Tribuna MT**. Disponível em: <http://www.atribunamt.com.br/2013/11/a-importancia-das-artes-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. v. 6.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CASTRO, Claudio de Moura. **Educação brasileira: conserto e remendo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

FERREIRA, Solange. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: teoria e prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

JEAN, Georges. **A escrita: memória dos homens**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

LUQUET, Georges-Henri. **Arte infantil**. Lisboa: Companhia Editora do Minho, 1969.

LUQUET, Georges-Henri. **O desenho infantil**. Porto: Editora do Minho, 1969.

MEREDIEU, Florence. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, s.d.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Disponível em: <https://mariogaudencio.wordpress.com/2013/01/02/maria-cecilia-de-souza-minayo/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Brasília, DF: MEC, 2012.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1993.

OS CAMINHOS paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200003. Acesso em: 10 abr. 2024.

OÑATIVIA, Ana Cecília. **Alfabetização em três propostas: da teoria à prática**. São Paulo: Ática, s.d.

PIAGET, Jean. **A formação dos símbolos na criança**. Paris: PUF, 1948.

POSTIC, Michel. **O imaginário na relação pedagógica**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

REFERENCIAL Curricular Nacional para Educação Infantil. **Ministério da Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

EVOLUÇÃO DAS ARTES VISUAIS NA ARTE BRASILEIRA

EVOLUTION OF VISUAL ARTS IN BRAZILIAN ART



ROSANA BALBINO SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2008); Professora de Educação Infantil no CEI Professor Walter de Andrade

RESUMO

A trajetória das artes visuais no Brasil é marcada por um processo de transformação que acompanha a formação cultural e histórica do país. Desde o período colonial, em que predominavam as expressões artísticas ligadas à Igreja, passando pela introdução dos modelos acadêmicos no século XIX, até a ruptura modernista e a consolidação de uma estética nacional, a produção visual brasileira revela tensões entre tradição e inovação. A Semana de Arte Moderna de 1922 representou marco fundamental, impulsionando artistas como Tarsila do Amaral e Anita Malfatti a explorar a identidade nacional em suas obras. Já na contemporaneidade, movimentos como o Concretismo e o Neoconcretismo, além das experiências tropicalistas, ampliaram o diálogo com outras linguagens artísticas. Hoje, a arte brasileira é reconhecida pela pluralidade, pela crítica social e pela valorização da diversidade cultural. O estudo evidencia que a evolução das artes visuais reflete a própria construção da identidade brasileira.

Palavras-chave: Artes Visuais; História da Arte; Modernismo; Contemporaneidade; Cultura Brasileira.

ABSTRACT

The trajectory of visual arts in Brazil is marked by a process of transformation that accompanies the country's cultural and historical formation. From the colonial period, in which artistic expressions linked to the Church predominated, through the introduction of academic models in the 19th century, to the

modernist rupture and the consolidation of a national aesthetic, Brazilian visual production reveals tensions between tradition and innovation. The Modern Art Week of 1922 represented a fundamental milestone, encouraging artists such as Tarsila do Amaral and Anita Malfatti to explore national identity in their works. In contemporary times, movements such as Concretism and Neoconcretism, in addition to Tropicalist experiments, broadened the dialogue with other artistic languages. Today, Brazilian art is recognized for its plurality, social criticism, and appreciation of cultural diversity. This study shows that the evolution of visual arts reflects the very construction of Brazilian identity.

Keywords: Visual Arts; Art History; Modernism; Contemporaneity; Brazilian Culture.

INTRODUÇÃO

As artes visuais constituem um campo privilegiado para compreender a formação cultural e histórica de um país, uma vez que traduzem valores, crenças, modos de vida e transformações sociais em formas estéticas. No Brasil, a trajetória das artes visuais revela uma multiplicidade de influências, que vão desde a presença indígena e africana até a forte herança europeia, resultando em produções híbridas que dialogam com diferentes matrizes culturais. Essa diversidade reflete-se em um percurso marcado por tensões entre a reprodução de modelos estrangeiros e a busca por uma identidade artística genuinamente nacional.

No período colonial, a arte esteve intimamente vinculada à Igreja Católica e à catequese, caracterizando-se pelo predomínio do estilo barroco. Esculturas e pinturas sacras tiveram papel central na evangelização e na construção de uma estética ligada à religiosidade. Nomes como Aleijadinho e Mestre Ataíde representam esse momento de grande vitalidade artística, em que a arte visual serviu de mediadora cultural e espiritual. Como observa Zanini (1983, p. 45), “o barroco brasileiro não se limitou a reproduzir modelos europeus, mas incorporou elementos locais, transformando-os em expressões originais da religiosidade popular”.

No século XIX, com a chegada da Missão Artística Francesa e a fundação da Academia Imperial de Belas Artes, consolidou-se no Brasil o academicismo, que buscava a reprodução de padrões europeus clássicos. Esse modelo exerceu forte influência na formação dos artistas, orientando-os para uma estética idealizada e distante da realidade nacional. Segundo Miceli (1984, p. 72), “o projeto acadêmico visava construir uma arte civilizatória, disciplinando o olhar e a produção segundo critérios estéticos importados da França”. Apesar disso, o academicismo também representou a institucionalização do ensino artístico e o início de uma tradição formal no país.

O início do século XX trouxe mudanças profundas. A Semana de Arte Moderna de 1922 foi o grande marco de ruptura com o academicismo e de busca por uma arte autenticamente brasileira. Artistas como Anita Malfatti, Tarsila do Amaral e Di Cavalcanti introduziram linguagens modernas que refletiam tanto as influências internacionais quanto a valorização de elementos nacionais, como a

paisagem, as cores tropicais e o cotidiano popular. Para Fabris (2009, p. 38), “o modernismo brasileiro significou não apenas uma adesão a novos estilos, mas a construção de uma consciência estética nacional”.

A partir da segunda metade do século XX, o Brasil vivenciou uma intensa diversificação artística. Movimentos como o Concretismo e o Neoconcretismo, com nomes como Hélio Oiticica, Lygia Clark e Lygia Pape, ampliaram as possibilidades expressivas ao valorizar a participação do público e a integração entre arte e vida. Nos anos 1960, a Tropicália trouxe novas provocações, mesclando música, artes visuais e crítica social. Esses movimentos marcaram a consolidação de uma produção visual inovadora e experimental.

Na contemporaneidade, as artes visuais no Brasil caracterizam-se pela pluralidade de linguagens e pelo reconhecimento internacional. Instalações, performances, arte digital e intervenções urbanas são exemplos de práticas que dialogam com questões sociais, políticas e culturais. Segundo Zilio (2004, p. 15), “a arte brasileira contemporânea é marcada pela hibridez, pela diversidade de referências e pela capacidade de articular o local e o global”.

Diante desse percurso, o presente artigo tem como objetivo discutir a evolução das artes visuais na arte brasileira, desde o período colonial até a contemporaneidade. A análise será estruturada em três eixos principais: o período colonial e acadêmico; o modernismo e a afirmação da identidade nacional; e, por fim, a produção contemporânea, marcada pela pluralidade e pela crítica social. Busca-se, assim, compreender como a arte brasileira construiu sua trajetória, consolidando-se como campo expressivo de singular importância cultural e histórica.

ARTES VISUAIS NO PERÍODO COLONIAL E ACADÊMICO

As artes visuais brasileiras no período colonial e acadêmico revelam um percurso histórico marcado por diferentes fases, mas todas atravessadas por influências externas e pela adaptação às condições locais. Em um primeiro momento, sob a forte presença da Igreja Católica, a produção visual assumiu caráter essencialmente religioso, voltado para a catequese e a manutenção da fé, em sintonia com o projeto de colonização. Posteriormente, com a chegada da Missão Artística Francesa, no início do século XIX, instaurou-se no país a imposição de modelos acadêmicos europeus, que buscavam disciplinar e institucionalizar a prática artística.

Esse movimento é considerado fundamental para compreender como se estruturaram os alicerces da produção estética nacional, pois nele se entrelaçam tradição, religiosidade e projeto civilizatório. Segundo Zanini (1983, p. 41), “a arte colonial brasileira teve como função primordial a difusão do ideário católico, moldando-se às necessidades da Igreja e ao projeto colonizador português”. Essa perspectiva demonstra que a arte, nesse período, não era neutra, mas atendia a interesses religiosos e políticos, funcionando como mediadora cultural.

Com a implantação da Academia Imperial de Belas Artes, já no século XIX, o projeto civilizatório se fortaleceu. A arte passou a ser entendida como instrumento de elevação moral e social, alinhada ao

ideário de progresso. Para Miceli (1984, p. 72), “o projeto acadêmico visava construir uma arte civilizatória, disciplinando o olhar e a produção segundo critérios estéticos importados da França”. Ou seja, o ensino artístico pretendia não apenas formar artistas, mas também impor uma visão de mundo pautada na racionalidade e na estética europeia.

Assim, percebe-se que o percurso das artes visuais brasileiras no período colonial e acadêmico não foi linear, mas atravessado por disputas simbólicas e culturais. Por um lado, buscava-se manter a tradição religiosa; por outro, impunham-se padrões acadêmicos europeus que, embora legitimassem a profissionalização da arte, afastavam-se das manifestações populares. Esse processo, como observa Fabris (2009, p. 18), “evidencia a tensão permanente entre a dependência cultural em relação à Europa e o desejo de construção de uma identidade artística nacional”.

INFLUÊNCIA DA IGREJA E DA CATEQUESE

Desde a chegada dos colonizadores portugueses, a arte no Brasil esteve a serviço da catequese e da evangelização. A Igreja Católica, como instituição central da sociedade colonial, utilizava as manifestações artísticas como recurso pedagógico e simbólico, buscando transmitir valores religiosos e aproximar a população da fé cristã. Nesse contexto, a pintura, a escultura e a arquitetura funcionavam como instrumentos de convencimento e encantamento.

Segundo Zanini (1983, p. 41), “a arte colonial brasileira teve como função primordial a difusão do ideário católico, moldando-se às necessidades da Igreja e ao projeto colonizador português”. Os templos foram decorados com imagens sacras, retábulos e altares ricamente ornados, que não apenas enfeitavam o espaço, mas serviam para instruir fiéis analfabetos, transmitindo ensinamentos bíblicos por meio das formas visuais.

O barroco, estilo predominante entre os séculos XVII e XVIII, destacou-se como linguagem artística capaz de unir emoção, dramaticidade e espiritualidade. Caracterizado por linhas curvas, excesso de ornamentos e dinamismo das formas, o barroco buscava impressionar e sensibilizar, criando uma atmosfera de fé e devoção. Conforme lembra Bazin (1983, p. 152), “o barroco religioso era menos uma arte de contemplação e mais uma arte de persuasão, voltada a tocar o coração dos fiéis”.

BARROCO MINEIRO: ALEIJADINHO E MESTRE ATAÍDE

Entre as manifestações barrocas brasileiras, o destaque recai sobre o chamado barroco mineiro, que floresceu no século XVIII em função da riqueza aurífera da região. Minas Gerais tornou-se centro artístico e cultural, atraindo artistas e artesãos que produziram obras singulares, mesclando elementos europeus e características locais.

O nome mais emblemático desse período é Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, cujas esculturas e projetos arquitetônicos marcaram profundamente o cenário artístico. Suas obras, como os “Doze Profetas” em Congonhas do Campo, revelam uma combinação de grandiosidade e

expressividade. Para Zanini (1983, p. 52), “o estilo de Aleijadinho revela a capacidade de transformar a tradição barroca europeia em linguagem própria, impregnada de dramaticidade e religiosidade popular”.

Outro nome de grande importância é Manoel da Costa Ataíde, conhecido como Mestre Ataíde, responsável por pinturas que decoram igrejas mineiras. Sua obra mais célebre é o teto da Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto, onde representou uma Virgem rodeada de anjos com traços mestiços. Essa representação é vista como marco da incorporação de características locais à arte religiosa. Como observa Fabris (2009, p. 26), “Ataíde rompeu com o padrão europeu ao pintar anjos e santos com feições mestiças, traduzindo a realidade étnica brasileira”.

Assim, o barroco mineiro representou não apenas a consolidação da arte religiosa no Brasil, mas também um momento de originalidade, em que a arte visual passou a dialogar com elementos identitários próprios da sociedade colonial.

MISSÃO ARTÍSTICA FRANCESA E FUNDAÇÃO DA ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES

No início do século XIX, o cenário artístico brasileiro sofreu profundas mudanças com a chegada da Missão Artística Francesa em 1816. Convidados por Dom João VI, os artistas franceses tinham o objetivo de implantar no Brasil uma formação acadêmica em artes, à semelhança do que já existia na Europa. Liderados por Joachim Lebreton, os integrantes da missão incluíam nomes como Jean-Baptiste Debret e Nicolas-Antoine Taunay.

O projeto culminou na criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, posteriormente transformada na Academia Imperial de Belas Artes. Essa instituição tornou-se responsável pela formação de artistas segundo os moldes clássicos europeus, introduzindo padrões estéticos que valorizavam a técnica, a perspectiva e a representação idealizada da figura humana.

Miceli (1984, p. 72) analisa esse processo ao afirmar que “a Missão Francesa visava construir no Brasil um projeto civilizatório por meio da arte, impondo padrões europeus como modelo de progresso cultural”. Desse modo, a produção artística passou a seguir regras rígidas, em que predominava a cópia de modelos clássicos e a representação de temas históricos e mitológicos.

Ainda que a Missão Francesa tenha consolidado a base institucional do ensino artístico no Brasil, também gerou críticas por reforçar a dependência cultural em relação à Europa. Debret, por exemplo, registrou cenas do cotidiano brasileiro, incluindo representações de escravizados, mas sempre filtradas pelo olhar europeu.

A CONSOLIDAÇÃO DA ARTE ACADÊMICA NO SÉCULO XIX

Durante o século XIX, a Academia Imperial de Belas Artes consolidou-se como principal instituição artística do país, formando gerações de artistas e difundindo o academicismo. A arte acadêmica buscava disciplinar a produção, valorizando a racionalidade, a ordem e a técnica.

Entre os artistas formados nesse contexto, destacam-se Victor Meirelles e Pedro Américo, cujas pinturas históricas se tornaram ícones da representação oficial do Brasil. Obras como *A Primeira Missa no Brasil* (Victor Meirelles, 1860) e *O Grito do Ipiranga* (Pedro Américo, 1888) exemplificam o projeto de construir uma identidade nacional a partir da narrativa visual. Segundo Miceli (1984, p. 85), “o academicismo serviu ao projeto de Estado, legitimando a história oficial e construindo imagens de um Brasil idealizado”.

A arte acadêmica, no entanto, também foi alvo de críticas, principalmente no início do século XX, por sua rigidez e distanciamento da realidade social brasileira. Ainda assim, desempenhou papel fundamental na formação dos primeiros artistas profissionais e na criação de um espaço institucional para as artes visuais no país.

MODERNISMO E AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

O início do século XX representou uma virada fundamental na história das artes visuais brasileiras, pois coincidiu com um período de intensas transformações sociais, políticas e culturais. Até então, predominava no país uma estética acadêmica, herdada do século XIX, fortemente influenciada pelos padrões europeus e legitimada pela Academia Imperial de Belas Artes. Essa estética acadêmica, embora tivesse contribuído para a profissionalização da arte, era criticada por seu caráter rígido e por se afastar da realidade brasileira, valorizando temas históricos, religiosos e mitológicos de inspiração estrangeira.

O Brasil vivia, nesse momento, um processo de urbanização e modernização acelerada, especialmente em cidades como São Paulo e Rio de Janeiro. O crescimento das elites industriais e a emergência de novos grupos sociais trouxeram demandas por expressões culturais que refletissem a vida urbana, o dinamismo econômico e a pluralidade da sociedade. Como observa Miceli (1984, p. 89), “o início do século XX foi marcado pela tensão entre a manutenção dos valores acadêmicos e a necessidade de criação de uma linguagem artística capaz de dialogar com a modernidade em curso no país”.

Nesse contexto, mudanças culturais se articularam a um desejo de renovação estética. Os jovens artistas e intelectuais brasileiros começaram a questionar a dependência em relação à arte europeia, buscando meios de expressar uma identidade nacional autêntica. Esse movimento de contestação foi intensificado pelo contato com as vanguardas artísticas internacionais, como o cubismo, o futurismo e o expressionismo, que circulavam através de viagens, publicações e exposições.

Fabris (2009, p. 37) reforça que “o modernismo no Brasil não foi apenas a adesão a novas formas plásticas, mas a tentativa de construção de uma estética nacional, capaz de traduzir a complexidade cultural do país”. Ou seja, o movimento não se limitava a copiar os modelos estrangeiros, mas procurava reinventá-los a partir da realidade brasileira.

Foi nesse cenário que o movimento modernista emergiu como proposta de ruptura, buscando libertar a arte nacional das convenções estrangeiras e promover a valorização da cultura local. Os artistas modernistas defendiam a experimentação, a liberdade criadora e a incorporação de temas ligados ao

cotidiano, à cultura popular e às características tropicais do Brasil. Essa proposta de renovação representava tanto um gesto de negação ao passado acadêmico quanto uma afirmação do presente e da identidade nacional.

Como sintetiza Zilio (2004, p. 19), “o modernismo brasileiro significou um projeto de emancipação cultural, no qual a arte passou a ser concebida como expressão autônoma e, ao mesmo tempo, como afirmação da brasilidade”.

SEMANA DE ARTE MODERNA DE 1922 COMO MARCO HISTÓRICO

A Semana de Arte Moderna de 1922, realizada no Teatro Municipal de São Paulo, é considerada o marco inaugural do modernismo no Brasil. O evento, que ocorreu entre os dias 13 e 17 de fevereiro, reuniu artistas, escritores e músicos interessados em questionar o academicismo e propor novas linguagens artísticas.

Segundo Fabris (2009, p. 39), “a Semana de 22 representou a tomada de consciência da necessidade de uma arte afinada com o espírito moderno, capaz de romper com os modelos importados e dialogar com a realidade brasileira”. Nesse sentido, o movimento não se limitou à introdução de novas técnicas ou estilos, mas buscou uma verdadeira transformação estética e cultural.

A reação da crítica e do público à época foi de estranhamento e até hostilidade, pois as propostas modernistas confrontavam diretamente o gosto estabelecido. Contudo, como destaca Zilio (2004, p. 21), “o impacto da Semana de Arte Moderna foi menos imediato do que simbólico, inaugurando um processo irreversível de revisão da cultura artística no Brasil”.

ARTISTAS COMO TARSILA DO AMARAL, ANITA Malfatti e Di Cavalcanti

Entre os protagonistas do modernismo, destacam-se nomes que se tornaram referência na história da arte brasileira. Anita Malfatti foi precursora ao apresentar, ainda em 1917, uma exposição que causou escândalo ao público paulistano por trazer influências expressionistas e cubistas. Como lembra Mário de Andrade (apud FABRIS, 2009, p. 41), “a exposição de Anita foi a primeira ruptura efetiva com o academismo, anunciando a chegada do moderno em nossas artes”.

Tarsila do Amaral, por sua vez, consolidou-se como a principal pintora modernista brasileira. Suas obras, como *Abaporu* (1928), tornaram-se símbolos da busca por uma arte autenticamente nacional. Para Amaral (apud MICELI, 1984, p. 92), “a minha preocupação foi sempre pintar como brasileira, não apenas copiar as tendências estrangeiras, mas transformá-las à nossa maneira”. Esse posicionamento revela a síntese entre influências internacionais e a valorização de temas, cores e formas do Brasil.

Di Cavalcanti, outro nome de destaque, contribuiu para a valorização da cultura popular em suas telas. Suas pinturas retratavam mulatas, festas e manifestações culturais urbanas, aproximando a arte do cotidiano do povo. Segundo Zanini (1983, p. 114), “Di Cavalcanti foi um dos artistas que melhor

expressou a modernidade tropical, traduzindo em imagens a alegria, a sensualidade e a diversidade do Brasil”.

A BUSCA POR UMA ESTÉTICA GENUINAMENTE BRASILEIRA

Um dos principais objetivos do modernismo foi a construção de uma estética que refletisse a identidade nacional. Para isso, os artistas se inspiraram na paisagem, na fauna e flora, nos tipos sociais e no folclore. Esse movimento ficou conhecido como antropofagia cultural, simbolizado pelo *Manifesto Antropofágico* de Oswald de Andrade, publicado em 1928.

De acordo com o manifesto, o Brasil deveria “devorar” as influências estrangeiras e recriá-las à sua maneira, produzindo algo genuinamente nacional. Andrade (1928, p. 3) escreve: “Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente”. Essa metáfora da devoração revela a proposta de assimilação crítica e criativa da cultura externa, sem submissão ou cópia.

Nesse sentido, Tarsila do Amaral se tornou ícone da estética antropofágica, ao combinar vanguardas europeias com elementos visuais brasileiros, como cores tropicais, figuras populares e símbolos da paisagem nacional. O resultado foi uma pintura que, ao mesmo tempo, dialogava com a modernidade internacional e afirmava a originalidade brasileira.

A RELAÇÃO COM MOVIMENTOS INTERNACIONAIS E A CONSTRUÇÃO DA BRASILIDADE

O modernismo brasileiro não se desenvolveu isoladamente, mas em diálogo com movimentos artísticos internacionais, como o cubismo, o expressionismo e o futurismo. Entretanto, o diferencial do modernismo nacional esteve na forma como essas influências foram reinterpretadas e adaptadas à realidade local.

Fabris (2009, p. 44) destaca que “o modernismo brasileiro foi híbrido por natureza, apropriando-se das vanguardas europeias ao mesmo tempo em que se preocupava em construir uma identidade estética ligada à brasilidade”. Essa brasilidade se expressava tanto na escolha de temas — como trabalhadores, festas populares e paisagens rurais — quanto no uso de cores vibrantes e formas simplificadas.

Ao mesmo tempo em que dialogava com o exterior, o modernismo brasileiro afirmava sua singularidade. Como sintetiza Zilio (2004, p. 25), “foi no jogo entre assimilação e resistência que a arte moderna brasileira encontrou sua força, tornando-se expressão legítima da complexidade cultural do país”.

ARTE CONTEMPORÂNEA: PLURALIDADE E CRÍTICA SOCIAL

A partir da segunda metade do século XX, as artes visuais no Brasil passaram por transformações profundas que romperam de maneira definitiva com as convenções tradicionais da pintura e da escultura. A arte brasileira adentrou a contemporaneidade com propostas experimentais, que valorizavam a participação do público, a integração entre linguagens artísticas e a crítica às estruturas sociais. O período foi marcado pela pluralidade de estilos e pela articulação entre estética e política, revelando uma produção de grande impacto no cenário internacional.

CONCRETISMO E NEOCONCRETISMO: HÉLIO OITICICA, LYGIA CLARK E LYGIA PAPE

O movimento concretista, surgido na década de 1950, foi inspirado pelas propostas construtivistas e pela racionalidade geométrica. Os artistas concretistas acreditavam que a arte deveria ser objetiva, autônoma e orientada por princípios matemáticos. Como explica Zanini (1983, p. 214), “o concretismo defendia a arte como produto racional, desvinculado de subjetividades, pautado por estruturas visuais rigorosas”.

No entanto, logo surgiram críticas à rigidez do concretismo. Em 1959, artistas como Hélio Oiticica, Lygia Clark e Lygia Pape lançaram o Manifesto Neoconcreto, propondo uma arte mais sensível, que incorporasse a participação do corpo e a experiência do espectador. Clark desenvolveu os “Bichos”, esculturas manipuláveis que só se completavam com a ação do público. Pape trabalhou com experiências sensoriais e coletivas, como em *Divisor* (1968), em que os participantes vestiam uma grande malha de tecido com aberturas para a cabeça. Já Oiticica ficou conhecido pelos “Parangolés”, capas e bandeiras que transformavam o espectador em protagonista da obra.

Segundo Favaretto (2000, p. 56), “o neoconcretismo libertou a arte da bidimensionalidade, fazendo da experiência estética um acontecimento, uma vivência que integra corpo, espaço e tempo”. Assim, o movimento marcou uma virada fundamental rumo à arte contemporânea, em que o processo e a participação se tornaram tão importantes quanto o objeto artístico em si.

A TROPICÁLIA E A APROXIMAÇÃO COM OUTRAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS

Na década de 1960, a arte brasileira se aproximou de manifestações musicais, teatrais e visuais por meio da Tropicália, movimento que buscava integrar diferentes linguagens para questionar padrões estéticos e políticos. O movimento foi impulsionado por artistas como Caetano Veloso, Gilberto Gil e Hélio Oiticica, cujo trabalho dialogava com a cultura popular e com o experimentalismo internacional. Oiticica, por exemplo, apresentou em 1967 a instalação *Tropicália*, que deu nome ao movimento. Nela, o visitante percorria um ambiente composto por areia, plantas, papagaios e televisores, vivenciando uma experiência que misturava elementos da cultura popular brasileira e referências urbanas contemporâneas. Para Veloso (1997, p. 84), “a Tropicália foi um gesto radical de antropofagia cultural, devorando a tradição e a modernidade, o nacional e o estrangeiro”. A Tropicália, portanto, simbolizou a

dissolução das fronteiras entre arte erudita e popular, ao mesmo tempo em que instaurou uma postura crítica diante do conservadorismo cultural e político do período.

ARTE ENGAJADA E CRÍTICA DURANTE O PERÍODO DA DITADURA MILITAR

O golpe militar de 1964 instaurou no Brasil um regime autoritário que perseguiu artistas e censurou manifestações culturais. Diante desse cenário, a arte assumiu papel político, tornando-se espaço de resistência e denúncia.

Diversos artistas utilizaram a linguagem visual para criticar a repressão e refletir sobre a realidade social. Oiticica cunhou a expressão “seja marginal, seja herói”, exaltando figuras excluídas pelo sistema. Cildo Meireles criou trabalhos como *Inserções em circuitos ideológicos* (1970), carimbando cédulas de dinheiro com frases de protesto. Já Artur Barrio produziu obras efêmeras como as *Situações... trouxas ensanguentadas* (1970), que impactavam o público ao remeter à violência política.

Segundo Calirman (2012, p. 63), “a arte produzida durante a ditadura militar no Brasil foi marcada por estratégias de contestação indireta, que usavam a metáfora e a experimentação formal como formas de driblar a censura”. Assim, a produção artística tornou-se veículo de resistência, colocando a crítica social no centro da prática estética.

PRODUÇÃO CONTEMPORÂNEA: DIVERSIDADE, INTERCULTURALIDADE E RECONHECIMENTO INTERNACIONAL

Nas últimas décadas, a arte brasileira alcançou projeção internacional, marcada pela pluralidade de linguagens e pela abordagem de temas sociais, culturais e ambientais. Instalações, performances, vídeo-arte e arte digital passaram a compor o repertório da produção contemporânea, caracterizada pela hibridez e pelo diálogo entre o local e o global.

Artistas como Adriana Varejão, Ernesto Neto e Vik Muniz ganharam destaque no circuito internacional, explorando questões ligadas à memória, à identidade e à globalização. Varejão, por exemplo, revisita a história colonial e a mestiçagem em suas pinturas e instalações. Neto cria obras imersivas que estimulam os sentidos, enquanto Muniz utiliza materiais inusitados, como lixo e chocolate, para reconstruir imagens icônicas.

De acordo com Zilio (2004, p. 29), “a arte contemporânea brasileira distingue-se pela capacidade de articular referências globais sem perder de vista as singularidades locais, afirmando-se como uma das mais criativas do cenário internacional”. Essa característica confere à produção nacional relevância mundial, ao mesmo tempo em que reafirma a diversidade cultural brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória das artes visuais no Brasil revela-se como um campo de contínuas tensões e reinvenções, atravessado por influências externas e pela busca de uma identidade própria. Desde o período colonial, quando a arte esteve a serviço da catequese e da religiosidade, até a consolidação da estética acadêmica no século XIX, observou-se a predominância de modelos europeus que, embora tenham contribuído para a institucionalização do ensino artístico, limitaram a expressão das particularidades nacionais.

A ruptura modernista no início do século XX representou um divisor de águas, pois introduziu a necessidade de criar uma arte enraizada na realidade brasileira, capaz de dialogar com a modernidade sem abdicar da valorização da cultura local. A Semana de Arte Moderna de 1922, ao lado de artistas como Tarsila do Amaral, Anita Malfatti e Di Cavalcanti, marcou o início de um projeto cultural de emancipação estética, no qual a brasilidade passou a ser elemento central.

Na segunda metade do século XX, a arte brasileira ampliou seu alcance e complexidade, com movimentos como o Concretismo e o Neoconcretismo, que propuseram novas formas de interação entre obra e público, e com a Tropicália, que aproximou diferentes linguagens e questionou convenções políticas e sociais. Durante a ditadura militar, a arte assumiu caráter engajado, reafirmando sua função crítica e de resistência.

Na contemporaneidade, a produção artística nacional destaca-se pela pluralidade de linguagens, pela interculturalidade e pela projeção internacional. Artistas brasileiros conquistaram reconhecimento global ao propor obras inovadoras, que articulam questões locais e globais, reafirmando a criatividade e a diversidade cultural do país.

Dessa forma, a evolução das artes visuais brasileiras não pode ser compreendida apenas como sucessão de estilos ou movimentos, mas como expressão histórica da própria formação do Brasil. Como observa Fabris (2009, p. 44), “a arte brasileira é marcada pela hibridez e pela capacidade de transformar influências externas em produções singulares, vinculadas à identidade nacional”.

Portanto, estudar esse percurso é fundamental para entender não apenas a história da arte, mas também a construção da cultura brasileira em toda a sua complexidade e riqueza. A arte, em suas diferentes fases, constitui-se como registro sensível das transformações sociais e políticas do país, reafirmando seu papel essencial na afirmação da memória e da identidade coletiva.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Aracy. **Arte e sociedade no Brasil (1930-1970)**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ANDRADE, Oswald de. **Manifesto Antropófago**. Revista de Antropofagia, São Paulo, n. 1, p. 3-7, maio 1928.
- BAZIN, Germain. **O Aleijadinho e a escultura barroca no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 1983.
- CALIRMAN, Claudia. **Brazilian art under dictatorship: Antonio Manuel, Artur Barrio, and Cildo Meireles**. Durham: Duke University Press, 2012.
- FAVARETTO, Celso Fernando. **A invenção de Hélio Oiticica**. São Paulo: Edusp, 2000.

FABRIS, Annateresa. **Modernidade e modernismo no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MICELI, Sérgio. **História das artes plásticas no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1984.

VELLOSO, Caetano. **Verdade tropical**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ZANINI, Walter (org.). **História geral da arte no Brasil**. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, 1983.

ZILIO, Carlos; ANDRADE, Rodrigo Naves; BRITO, Ronaldo. **Arte brasileira contemporânea: um prelúdio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

A FORMAÇÃO PARA A VIDA EM SOCIEDADE: DESAFIOS E POTÊNCIAIS DA PRÁTICA DOCENTE



EDUCATION FOR LIFE IN SOCIETY: CHALLENGES AND POTENTIAL OF TEACHING PRACTICE

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

A família desempenha um papel fundamental na formação integral dos indivíduos e na consolidação dos processos educativos que sustentam o desenvolvimento da sociedade. Como primeira instituição socializadora, é no ambiente familiar que se constroem valores, hábitos, vínculos afetivos e referências culturais que influenciam diretamente o percurso escolar e social das crianças. A articulação entre família e escola configura-se, portanto, como elemento essencial para o fortalecimento das práticas educativas, contribuindo para o rendimento acadêmico, para o bem-estar emocional dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais participativa e equitativa. Este artigo discute a importância da família como parceira do processo educativo, analisando seus impactos na aprendizagem, no comportamento, na autoestima e na formação cidadã. A partir de revisão bibliográfica e reflexões teóricas, evidencia-se que a colaboração entre família e instituições educacionais potencializa resultados pedagógicos, amplia o engajamento comunitário e fortalece a rede de proteção social da criança e do adolescente. Conclui-se que a integração entre esses dois pilares — família e educação — é indispensável para promover o desenvolvimento humano, reduzir desigualdades e garantir a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Palavras-chave: família; educação; sociedade; desenvolvimento humano; parceria escola-família.

ABSTRACT

The family plays a fundamental role in the integral formation of individuals and in the consolidation of educational processes that support the development of society. As the first socializing institution, it is in the family environment that values, habits, affective bonds, and cultural references are built, directly influencing the school and social trajectory of children. The articulation between family and school is therefore configured as an essential element for strengthening educational practices, contributing to academic performance, the emotional well-being of students, and the construction of a more participatory and equitable society. This article discusses the importance of the family as a partner in the educational process, analyzing its impacts on learning, behavior, self-esteem, and civic education. Based on a literature review and theoretical reflections, it is evident that collaboration between family and educational institutions enhances pedagogical results, expands community engagement, and strengthens the social protection network for children and adolescents. It is concluded that the integration between these two pillars — family and education — is indispensable to promote human development, reduce inequalities, and guarantee the construction of a more just and democratic society.

Keywords: family; education; society; human development; school-family partnership.

INTRODUÇÃO

A relação entre família e educação constitui um dos pilares centrais para a compreensão dos processos formativos que sustentam a construção da sociedade contemporânea. Historicamente, a família tem sido reconhecida como a primeira e mais duradoura instituição social responsável pela formação dos sujeitos, desempenhando funções que extrapolam o cuidado físico e emocional, alcançando também dimensões éticas, culturais e comportamentais. É nesse espaço primário de convivência que se estabelecem os primeiros vínculos afetivos, que se constroem padrões de interação social e que se formam valores que serão levados ao longo da vida. Do ponto de vista educacional, portanto, não se pode dissociar o desenvolvimento escolar da formação familiar, uma vez que ambas se constituem mutuamente e se influenciam de maneira direta e contínua. Assim, compreender a importância da família no processo educativo exige considerar não apenas sua função afetiva e protetiva, mas também sua responsabilidade enquanto agente fundamental na mediação entre o indivíduo e o mundo social.

Para Freire (1996, p. 67), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção”.

No contexto da sociedade brasileira, essa discussão ganha relevância ampliada à medida que as transformações socioeconômicas, culturais e tecnológicas impõem novos desafios às instituições educativas e às estruturas familiares. A crescente diversidade de configurações familiares, os impactos das desigualdades sociais, as tensões geradas pelo ritmo acelerado da vida urbana e as mudanças nas formas de comunicação e socialização moldam novas dinâmicas nas relações entre família, escola e comunidade. Ao mesmo tempo em que a escola é convocada a assumir papéis que antes eram

exclusivos da família, esta também é afetada por pressões externas que interferem na sua capacidade de acompanhar o percurso escolar das crianças e adolescentes. Desse modo, discutir a importância da família na educação exige compreender tanto suas potencialidades quanto as fragilidades impostas pelo contexto social no qual está inserida.

Sob a perspectiva do desenvolvimento humano, os estudos contemporâneos demonstram que a participação familiar influencia diretamente o desempenho acadêmico, a motivação, o comportamento social, a autoestima e a construção da identidade dos estudantes. A literatura especializada aponta que crianças que contam com apoio familiar consistente tendem a apresentar maior engajamento com as atividades escolares, melhores resultados de aprendizagem e maior capacidade de enfrentar desafios emocionais e cognitivos. Essa participação não se resume à supervisão de tarefas ou ao acompanhamento formal da vida escolar; ela envolve, sobretudo, o estabelecimento de um ambiente doméstico afetivamente acolhedor, culturalmente estimulante e socialmente orientado para a valorização do conhecimento. Nesse sentido, a educação não se limita à escola, mas se organiza como um processo contínuo que atravessa diferentes espaços da vida social.

Por outro lado, a escola ocupa lugar estratégico como instituição responsável por sistematizar conhecimentos, promover o desenvolvimento cognitivo e social e garantir o acesso a saberes historicamente construídos pela humanidade. No entanto, sua eficácia depende, em grande medida, de sua capacidade de articular-se com a família e de estabelecer relações cooperativas que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes. A ideia de que a escola pode agir isoladamente, desconsiderando o contexto sociofamiliar dos educandos, revela-se ultrapassada diante das demandas contemporâneas. A educação, compreendida como prática social e política, exige uma rede de colaboração que integre diferentes atores — gestores, professores, famílias, comunidade e poder público — em torno de objetivos comuns. Assim, a articulação entre família e escola representa não apenas uma estratégia pedagógica, mas um princípio ético que fortalece a cidadania, a equidade e o compromisso coletivo com a formação das novas gerações.

A sociedade contemporânea demanda indivíduos capazes de agir criticamente, dialogar, trabalhar coletivamente e respeitar a diversidade. Para que essas competências sejam construídas, é imprescindível que família e escola atuem de maneira complementar, reforçando valores como o respeito, a solidariedade, a responsabilidade e a convivência democrática. A escola, ao acolher os diferentes modos de existir que chegam ao ambiente educativo, deve reconhecer a família como parceira legítima e indispensável no processo formativo. Tal reconhecimento implica romper com perspectivas hierárquicas ou distanciadas e adotar práticas de escuta qualificada, participação efetiva e comunicação transparente. Do mesmo modo, a família precisa reconhecer a escola como espaço de saber especializado, valorizando o trabalho pedagógico e participando de forma ativa e responsável das decisões que envolvem o percurso escolar das crianças.

Nesse sentido, a participação da família na educação não deve ser compreendida como intervenção ou controle sobre o trabalho docente, mas como complemento essencial que fortalece a estrutura formativa do estudante. Quando a família se faz presente, acompanha, apoia e reconhece o

valor da educação, cria-se um ambiente de confiança e corresponsabilidade que impacta positivamente o processo de aprendizagem. A ausência dessa parceria, por sua vez, pode gerar rupturas, desmotivação e dificuldades que ultrapassam a esfera individual, alcançando também o clima institucional da escola. Portanto, a construção de uma relação sólida entre família e escola demanda intencionalidade, diálogo e comprometimento mútuo.

As políticas públicas educacionais brasileiras também reconhecem a relevância dessa articulação e, ao longo das últimas décadas, têm incorporado diretrizes que fortalecem a participação da família na vida escolar. Documentos como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Plano Nacional de Educação estabelecem princípios que reforçam a corresponsabilidade entre família, escola e Estado na garantia do direito à educação. Esses marcos legais configuram a participação familiar como elemento estrutural do processo educativo e reafirmam a educação como direito social inalienável, cuja efetivação depende da atuação integrada de diferentes agentes.

“Aprender é um processo que se desenvolve socialmente, por meio das relações humanas” (VYGOTSKY, 2007, p. 32).

Diante desse cenário, torna-se evidente que a discussão sobre a importância da família e da educação na sociedade ultrapassa uma compreensão restrita ao âmbito escolar ou doméstico. Trata-se, antes, de uma questão estrutural que envolve aspectos sociológicos, psicológicos, políticos e culturais. A família, como núcleo de formação inicial, e a escola, como espaço institucionalizado de aprendizagem, atuam de forma interdependente e complementar na construção do sujeito e na transformação social. Assim, reconhecer a importância dessa relação é condição indispensável para o fortalecimento de práticas educativas mais inclusivas, equitativas e democráticas.

Por fim, refletir sobre a relevância da família e da educação na sociedade exige reconhecer que esse vínculo não é estático, mas dinâmico, constantemente ressignificado pelas mudanças históricas e pelas novas demandas sociais. A construção de uma sociedade mais justa, participativa e plural depende, em grande medida, do fortalecimento desse diálogo, da valorização da educação como bem coletivo e do reconhecimento da família como parceira essencial na formação humana. Portanto, este artigo busca ampliar essa discussão, aprofundando o papel da família na educação e analisando como a interação entre esses dois pilares contribui para o desenvolvimento integral dos sujeitos e para a consolidação de uma sociedade mais democrática e humanizada.

CAPACITAÇÃO DOCENTE E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

A capacitação docente constitui um eixo central para a consolidação de uma educação comprometida com a formação integral dos estudantes e com a preparação das novas gerações para viver de maneira crítica, ética e participativa em sociedade. O ato de educar, fundamentalmente, não se limita ao domínio de conteúdos disciplinares, tampouco se esgota na rotina do ensino técnico; ao contrário, envolve um processo complexo e multifacetado que exige do professor compreensão profunda das dimensões humanas, sociais, culturais e emocionais que atravessam a aprendizagem. Em um mundo cada vez mais dinâmico, marcado por rápidas transformações tecnológicas, mudanças nas

relações sociais e intensificação das diversidades culturais, a formação docente revela-se um instrumento indispensável para que os educadores possam construir práticas pedagógicas significativas e orientadas para o desenvolvimento das competências necessárias à vida em sociedade. Neste contexto, a capacitação contínua emerge como processo formativo estratégico que permite ao professor ampliar sua visão sobre o papel da educação, ressignificar práticas pedagógicas e mobilizar saberes para a formação de indivíduos críticos, participativos e capazes de interagir de forma solidária no tecido social.

A escola, enquanto instituição socializadora, tem papel crucial na aprendizagem dos modos de convivência, das formas de participação social e da construção da cidadania. Entretanto, para que essa função seja plenamente exercida, é necessário que o professor esteja preparado para lidar com situações complexas e desafiadoras que emergem no cotidiano escolar. A presença de desigualdades socioeconômicas, a diversidade cultural e étnica, os conflitos relacionais, a violência simbólica, as diferentes formas de expressão e os múltiplos ritmos de aprendizagem exigem um profissional sensível, flexível, crítico e atualizado. Desse modo, a prática docente não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas, mas deve ser compreendida como processo reflexivo permanente, que articula saberes teóricos, experiências pessoais e práticas pedagógicas contextualizadas. A formação continuada, nesse sentido, oferece oportunidades para que o professor amplie repertórios, encontre novas metodologias, dialogue com referenciais contemporâneos e fortaleça sua identidade profissional diante dos desafios que se apresentam.

“A escola deve formar cidadãos autônomos, capazes de agir em situações novas” (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Ensinar para viver em sociedade implica conceber a educação como prática humana que se realiza por meio do diálogo, da interação e da construção compartilhada de sentidos. Nesse sentido, autores como Paulo Freire destacam que a educação deve promover consciência crítica e favorecer a leitura do mundo, permitindo que o estudante compreenda a realidade e identifique suas possibilidades de intervenção. A capacitação docente, ao incorporar princípios freireanos, fortalece a compreensão da educação como ato político e ético, capaz de contribuir para a transformação social. Da mesma forma, teorias como as de Lev Vygotsky e Henri Wallon reforçam a importância da dimensão social da aprendizagem, destacando que o desenvolvimento humano é mediado pelas relações, pela cultura e pela interação entre os sujeitos. Assim, preparar o professor para trabalhar a formação social dos estudantes significa capacitá-lo para atuar como mediador, articulador e facilitador de experiências que integrem dimensões cognitivas, emocionais e sociais.

A formação docente voltada à convivência social também deve considerar os impactos das tecnologias digitais e das mudanças comportamentais nas gerações contemporâneas. Os estudantes estão inseridos em um ambiente altamente conectado, no qual a informação circula rapidamente, os contatos sociais são frequentemente mediados por telas, e as experiências se diversificam por meio de redes, plataformas e espaços virtuais. Tal contexto desafia o professor a desenvolver competências relacionadas ao uso crítico e pedagógico da tecnologia, bem como estratégias para lidar com fenômenos

como desinformação, discursos de ódio, cyberbullying e relações superficiais mediadas pelo ambiente digital. Assim, torna-se essencial que a capacitação profissional aborde práticas de educação midiática, cultura digital, consciência ética sobre o uso das tecnologias e metodologias inovadoras que integrem ferramentas digitais de forma significativa. Essas habilidades são indispensáveis para orientar os estudantes na construção de competências digitais responsáveis, úteis para sua participação consciente na sociedade contemporânea.

Viver em sociedade pressupõe reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças presentes no contexto social, cultural, étnico, linguístico e de identidade humana. Portanto, a formação do professor deve incluir estudos sobre educação inclusiva, equidade, direitos humanos e justiça social, de forma a capacitá-lo para construir ambientes de aprendizagem acolhedores e acessíveis a todos os estudantes. A análise das teorias de Bronfenbrenner, por exemplo, destaca a influência dos diferentes contextos sociais sobre o desenvolvimento humano, reforçando a necessidade de que o professor compreenda as múltiplas realidades que seus estudantes vivenciam. A capacitação, nesse sentido, atua como ferramenta essencial para fortalecer práticas que combatam preconceitos, discriminações e violências simbólicas, e que promovam relações democráticas e respeitadas dentro e fora da sala de aula.

A formação continuada também deve privilegiar o desenvolvimento de competências socioemocionais, tanto nos professores quanto nos estudantes. As habilidades relacionadas à empatia, autocontrole, resolução de conflitos, cooperação, comunicação assertiva e pensamento crítico são fundamentais para que os estudantes consigam estabelecer relações saudáveis e exercer sua cidadania de maneira plena. O professor, enquanto mediador das relações sociais, necessita desenvolver tais habilidades para orientar os estudantes e promover um ambiente de convivência ética e solidária. Assim, programas de capacitação que abordem inteligência emocional, práticas restaurativas, metodologias colaborativas e gestão de sala de aula tornam-se essenciais para a construção de ambientes educacionais que valorizem a convivência e a formação integral.

Nesse contexto, é importante destacar que a capacitação docente deve ir além de cursos pontuais ou formais; ela deve constituir um processo contínuo, sistemático e articulado com as necessidades reais da escola e dos estudantes. A formação contínua precisa ser entendida como prática reflexiva, que envolve análise crítica da prática pedagógica, troca de experiências entre profissionais, estudo de casos reais, observação coletiva, acompanhamento institucional e diálogo permanente entre teoria e prática. Dessa maneira, a formação deixa de ser evento isolado e passa a integrar a cultura escolar, contribuindo para uma identidade docente em constante construção. Além disso, a escola precisa estabelecer políticas institucionais que incentivem, valorizem e organizem a formação continuada, reconhecendo-a como elemento essencial para a qualidade do processo educativo.

Conforme Tardif (2014), a prática docente é sustentada por diferentes saberes profissionais que precisam ser constantemente atualizados.

A dimensão ética da capacitação docente também merece destaque, pois preparar estudantes para viver em sociedade exige que o professor compreenda sua responsabilidade como formador de valores. Embora a escola não deva substituir a família ou impor valores morais específicos, ela tem a

obrigação de promover princípios democráticos, respeito aos direitos humanos, cultura de paz e valorização da diversidade. A capacitação, portanto, deve incluir reflexões sobre ética profissional, responsabilidade social, cidadania e diálogo intercultural, preparando o professor para atuar de forma consciente e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa. A formação ética fortalece o entendimento de que cada ação docente repercute na vida dos estudantes e que a prática educativa tem impacto direto na formação subjetiva e cidadã dos indivíduos.

A adoção de metodologias ativas, como projetos, resolução de problemas, aprendizagem cooperativa e práticas investigativas, contribui para o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e da cooperação entre os estudantes. Tais metodologias favorecem a participação ativa do aluno no processo de construção do conhecimento e incentivam a interação social como meio fundamental de aprendizagem. A formação do professor, nesse sentido, deve incluir estratégias práticas que possibilitem o desenvolvimento dessas metodologias, assim como reflexões sobre sua aplicação em diferentes contextos e níveis de ensino.

A relação entre escola, família e comunidade também deve fazer parte das discussões presentes na capacitação docente, uma vez que ensinar para viver em sociedade requer articulação com diferentes atores sociais. A escola não pode se isolar da realidade social, e o professor precisa estar preparado para dialogar com a família, compreender seu papel no processo educacional e estabelecer parcerias que contribuam para o desenvolvimento dos estudantes. A formação docente deve, assim, incluir estudos e práticas sobre comunicação escolar, construção de vínculos, mediação de conflitos com responsáveis e ações comunitárias que ampliem o alcance da educação. Tal articulação fortalece a rede de apoio aos estudantes e contribui para a construção de um ambiente escolar mais integrado, democrático e colaborativo.

Outro ponto relevante refere-se às políticas públicas educacionais voltadas à formação docente. Documentos como a LDB, o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais reforçam a necessidade de formação continuada e de programas que articulem teoria, prática e compromisso social. A capacitação docente deve ser compreendida como responsabilidade compartilhada entre Estado, instituições educacionais e os próprios professores, que devem ser valorizados, ter acesso a condições dignas de trabalho e participar ativamente de processos formativos. Sem políticas públicas consistentes, o processo formativo corre o risco de se tornar fragmentado e insuficiente, prejudicando a qualidade da educação e a formação cidadã dos estudantes.

O professor, enquanto agente formador e mediador de relações, necessita estar preparado para compreender a complexidade do mundo contemporâneo, lidar com as diversidades, utilizar tecnologias de forma ética e promover valores democráticos. A formação continuada, articulada às demandas sociais e às necessidades da prática pedagógica, emerge como instrumento indispensável para a construção de uma escola que prepare os estudantes para agir no mundo, transformar realidades e conviver de forma responsável.

Dessa forma, a capacitação docente para trabalhar o processo de ensino dos estudantes para viver em sociedade não pode ser vista como complemento opcional, mas como fundamento estrutural

da prática educativa. A formação do professor precisa ser permanente, contextualizada e orientada por princípios éticos, sociais e pedagógicos que assegurem uma atuação comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humana. Em uma sociedade marcada por desafios complexos, a educação assume papel transformador, e o professor, devidamente preparado, torna-se peça-chave na formação das novas gerações, contribuindo para que estas desenvolvam competências cognitivas, sociais e emocionais necessárias para viver e atuar de forma plena no mundo. A formação docente, portanto, é investimento essencial para a construção de práticas educativas de qualidade e para a consolidação de uma sociedade mais solidária e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo desta discussão evidenciam que a capacitação docente constitui elemento indispensável para a construção de uma educação capaz de formar indivíduos aptos a viver e atuar de maneira crítica, ética e participativa na sociedade contemporânea. Considerar a formação continuada como pilar central da prática educativa não é apenas reconhecer sua importância técnica, mas compreender que a profissão docente se insere num campo profundamente humano, complexo e social, exigindo de seus profissionais uma postura reflexiva, sensível e constantemente aberta ao diálogo com as transformações do mundo atual. A tarefa de educar para a vida em sociedade demanda que o professor seja capaz de articular conhecimentos teóricos, competências pedagógicas, habilidades socioemocionais e compreensão profunda das múltiplas realidades que atravessam a formação dos estudantes.

Assim, as considerações finais reafirmam que a capacitação docente precisa ser compreendida em uma perspectiva contínua, estruturada e coerente com os desafios educacionais do século XXI. A formação inicial, embora fundamental, não é suficiente para abarcar as demandas crescentes de uma sociedade em constante mudança. A complexidade contemporânea, marcada pela diversidade cultural, pelos avanços tecnológicos, pela intensificação das desigualdades sociais, pelos novos padrões de comunicação e pelas emergentes questões éticas, requer um profissional que saiba observar criticamente seu contexto de atuação e, sobretudo, que reconheça o ensino como atividade dinâmica e transformadora. Nesse sentido, a formação continuada emerge não como complemento eventual, mas como prática orgânica que sustenta o desenvolvimento profissional e qualifica o processo de ensino-aprendizagem.

Ao refletir sobre o papel do professor na formação para a vida em sociedade, torna-se evidente que esse profissional se encontra no centro de um processo formativo que ultrapassa o ensino de conteúdos curriculares. O educador atua como mediador das relações humanas, como modelador de valores democráticos, como facilitador de experiências de convivência e como agente que estimula a construção crítica da realidade. Essas funções, no entanto, só podem ser desempenhadas com profundidade quando acompanhadas de processos formativos que promovam a compreensão das dimensões sociais, culturais e políticas que envolvem a educação. A figura do professor, nesse contexto, não é apenas transmissora de conhecimento, mas articuladora de sentidos, integradora de saberes e promotora de práticas que incentivam o respeito, a solidariedade, a justiça e a valorização da diversidade.

A importância da capacitação docente também se revela no enfrentamento dos desafios impostos pela diversidade. As escolas atendem grupos heterogêneos de estudantes, com histórias de vida distintas, diferentes ritmos de aprendizagem, desigualdades socioeconômicas e múltiplas identidades culturais. Essa diversidade, que deveria ser compreendida como riqueza formativa, frequentemente se apresenta como desafio cotidiano para os educadores, que nem sempre possuem ferramentas adequadas para lidar com ela. A formação continuada, nesse sentido, desempenha papel crucial ao oferecer subsídios teóricos e práticos que possibilitam ao professor criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, equitativos e acolhedores. Ela contribui para que o docente desenvolva práticas antidiscriminatórias, valorize diferentes expressões culturais e reconheça os estudantes como sujeitos históricos e sociais.

Outro aspecto fundamental diz respeito à presença das tecnologias no cotidiano escolar e na vida dos estudantes. A sociedade contemporânea é marcada por uma profunda digitalização, que altera formas de interação, produção de conhecimento e participação social. O professor precisa estar preparado para integrar criticamente essas ferramentas, compreendendo tanto suas potencialidades quanto seus riscos. A capacitação docente deve, portanto, fornecer fundamentos para o uso ético, pedagógico e criativo das tecnologias, bem como estratégias para lidar com questões emergentes como desinformação, exposição excessiva, cyberbullying e discursos de ódio. A formação tecnológica, entretanto, só será significativa quando articulada a reflexões sobre cidadania digital, direitos humanos e convivência social no ambiente virtual.

As considerações finais também destacam que a formação docente precisa estar alinhada aos princípios da educação democrática e emancipadora. A escola, enquanto instituição social, tem o compromisso de formar cidadãos capazes de participar ativamente da vida coletiva, compreender os mecanismos sociais e atuar de maneira crítica diante das injustiças e desigualdades. Para isso, é imprescindível que o professor seja capacitado a adotar práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a participação, a cooperação e a resolução de conflitos. É necessário que ele saiba construir espaços de escuta, de reflexão coletiva e de problematização das realidades vivenciadas pelos estudantes. A formação continuada, ao estimular práticas pedagógicas reflexivas e dialógicas, contribui significativamente para essa construção.

Ademais, as políticas públicas educacionais precisam assumir papel central no fortalecimento da capacitação docente. A formação deve ser entendida como direito do professor e como investimento estratégico na qualidade da educação. Isso implica a criação de programas estruturados, acessíveis e contínuos, que integrem teoria e prática, promovam o trabalho colaborativo e ofereçam condições reais de participação. As políticas educacionais, portanto, precisam garantir tempo para estudos, valorização profissional, recursos adequados, incentivos institucionais e práticas avaliativas que considerem o desenvolvimento docente não como exigência administrativa, mas como condição essencial para um ensino de qualidade.

“A educação escolar tem o papel de formar cidadãos conscientes e participativos” (LIBÂNEO, 2013, p. 22).

As considerações finais apontam também para a necessidade de revalorização da identidade profissional docente. A formação continuada deve contribuir para que o educador reconheça seu papel social e sua potência transformadora, fortalecendo sua autonomia, seu senso de pertencimento e sua capacidade de reflexão crítica sobre sua própria prática. A profissão docente, frequentemente atravessada por sobrecargas, pressões e desvalorização social, exige espaços de formação que promovam saúde emocional, autocuidado, motivação e ressignificação do sentido do trabalho educativo. Capacitar o professor, portanto, é também investir no fortalecimento de sua dignidade profissional.

Em síntese, as considerações finais sobre a capacitação docente para trabalhar o processo de ensino dos estudantes para viver em sociedade reafirmam que a formação do professor é elemento estruturante para a construção de uma educação democrática, humanizadora e de qualidade social. Educar para a vida em sociedade implica desenvolver nos estudantes competências que vão além do domínio cognitivo: envolve formar sujeitos capazes de dialogar, cooperar, reconhecer diferenças, resolver conflitos e participar da construção coletiva do mundo. Para que isso seja possível, é imprescindível que o professor esteja preparado, amparado e permanentemente envolvido em processos formativos reflexivos e contextualizados.

Portanto, a formação continuada docente deve ser compreendida como caminho permanente de aprendizagem, de aperfeiçoamento e de compromisso ético com a prática educativa. Ao final desta discussão, torna-se evidente que investir na capacitação dos professores é investir na própria sociedade, pois o futuro das relações sociais, da democracia e da convivência humana passa necessariamente pela qualidade da educação e pelo preparo daqueles que conduzem os processos de ensino e aprendizagem. A formação docente, assim, não se limita a qualificar o trabalho pedagógico, mas contribui para a construção de uma sociedade mais justa, solidária, crítica e comprometida com a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DESAFIOS E AVANÇOS NO ENSINO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TRANSFORMADORA



CHALLENGES AND ADVANCES IN TEACHING AFRICAN AND AFRO-BRAZILIAN CULTURE: PATHS TO AN INCLUSIVE AND TRANSFORMATIVE EDUCATION

ROSEMEIRE BORGES DOS SANTOS DO NASCIMENTO

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Capital – Paes de Barros – São Paulo (1995); Especialização em Administração e anos iniciais pela Universidade Capital – Paes de Barros – São Paulo (1995); Professor de Educação Básica na Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

RESUMO

A legislação brasileira estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, com o objetivo de promover a inclusão e combater o racismo desde as etapas iniciais da educação infantil e do ensino fundamental I. Essa abordagem busca enriquecer o currículo escolar ao trazer à tona a importância das contribuições culturais africanas e afro-brasileiras, como mitos, contos, músicas, culinária, artes plásticas, entre outras manifestações. Tais iniciativas visam valorizar e fortalecer a identidade cultural dos estudantes, promovendo a construção de uma visão mais plural e respeitosa em relação às diferenças étnico-raciais. A pesquisa realizada, com caráter qualitativo, fundamentou-se em estudos das áreas de Educação e Políticas Públicas, refletindo sobre as possibilidades pedagógicas e os desafios do ensino da História da África no contexto da educação básica. O artigo propõe discussões sobre as potencialidades desse ensino na formação de competências e habilidades relacionadas ao respeito, à diversidade e à inclusão. O estudo demonstra que a abordagem das questões étnico-raciais, além de enriquecer o entendimento histórico, contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

Palavras-chave: História da África; Educação Infantil; Ensino Fundamental I; Cultura Africana e Afro-brasileira; Diversidade étnico-racial.

ABSTRACT

Brazilian legislation mandates the teaching of African and Afro-Brazilian culture in schools, aiming to promote inclusion and combat racism from the early stages of preschool and elementary school. This approach seeks to enrich the school curriculum by highlighting the importance of African and Afro-Brazilian cultural contributions, such as myths, stories, music, cuisine, visual arts, and other expressions. These initiatives aim to value and strengthen the cultural identity of students, promoting the construction of a more pluralistic and respectful view regarding ethnic-racial differences. The qualitative research was based on scholars in the fields of Education and Public Policy, reflecting on the pedagogical possibilities and challenges of teaching African History in the context of basic education. The article proposes discussions on the potential of this teaching in the development of skills and abilities related to respect, diversity, and inclusion. The study demonstrates that addressing ethnic-racial issues, in addition to enriching historical understanding, contributes to building a more inclusive and respectful school environment.

Keywords: History of Africa; Early Childhood Education; Elementary School I; African and Afro-Brazilian Culture; Ethnic-racial diversity.

INTRODUÇÃO

A questão étnico-racial tem ganhado cada vez mais destaque no contexto educacional brasileiro, especialmente nas etapas iniciais da educação infantil e do ensino fundamental I. A Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, representa um passo importante para a promoção de uma educação mais inclusiva e plural.

Contudo, a implementação efetiva dessa legislação nas escolas ainda enfrenta desafios significativos, tanto no que diz respeito à formação de educadores quanto à adequação do currículo escolar. É fundamental que o ambiente escolar se torne um espaço de reflexão sobre identidade, cultura e respeito à diversidade, promovendo uma educação que contribua para a construção de uma sociedade mais igualitária e livre de preconceitos.

Os principais desafios enfrentados pelas escolas estão relacionados à resistência de alguns profissionais da educação, à falta de recursos pedagógicos adequados e à escassez de formação específica sobre questões étnico-raciais para os educadores.

Muitas vezes, a cultura afro-brasileira é abordada de forma superficial ou de maneira distorcida, o que impede que os estudantes compreendam a importância histórica e cultural das contribuições africanas para a formação da sociedade brasileira. Além disso, o currículo escolar ainda carece de uma abordagem integrada e contínua dessas questões, o que dificulta a consolidação de um ensino antirracista e inclusivo.

A justificativa para este estudo reside na necessidade urgente de aprofundar a discussão sobre as políticas públicas voltadas para a educação étnico-racial e a implementação do ensino da história da

África nas escolas. Este artigo busca analisar de maneira crítica e reflexiva como as escolas podem superar as dificuldades e promover uma educação que respeite e valorize a diversidade étnico-racial, contribuindo para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva.

A pesquisa qualitativa realizada baseia-se em estudos de especialistas em Educação e Políticas Públicas, proporcionando uma análise detalhada das práticas pedagógicas atuais e sugerindo caminhos para melhorar a abordagem do tema nas escolas.

Este artigo tem como objetivo geral refletir sobre as possibilidades de inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira no currículo escolar, considerando a sua importância na formação de uma sociedade mais justa e respeitosa. Os objetivos específicos incluem a análise dos desafios enfrentados pelas escolas na implementação dessa abordagem, a investigação das práticas pedagógicas existentes e a proposição de estratégias que possam enriquecer o ensino das questões étnico-raciais no contexto da educação básica.

Ao atingir esses objetivos, busca-se contribuir para a formação de uma educação que, desde os primeiros anos escolares, promova o respeito à diversidade e a valorização da cultura afro-brasileira e africana.

O ESTUDO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

As políticas afirmativas voltadas para a população negra têm ganhado força em diversos países, incluindo o Brasil, e se estendido para diferentes setores da sociedade. Um dos principais questionamentos que surge no debate sobre essas políticas diz respeito às práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais que historicamente marcaram os processos sociais e educativos.

A adoção de uma abordagem que considere as questões étnico-raciais, portanto, se torna central na construção de uma sociedade mais inclusiva, que reconheça as múltiplas culturas e identidades presentes (BARBOSA, 2012).

No que tange ao ensino da História da África, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) estabeleceu políticas para promover a diversidade e aprimorar as práticas pedagógicas, embora essa temática ainda encontre dificuldades para ser plenamente implementada nas práticas educativas cotidianas das escolas brasileiras (CANDAU, 2015).

O estudo da História da África, conforme argumenta Verrangia e Silva (2010), está indissociavelmente ligado à compreensão da experiência da escravidão moderna e sua herança racializada, que se espalhou pelo Atlântico durante o tráfico negreiro.

A afirmação de novas identidades negras, segundo o autor, é um processo político e histórico, resultado de trocas culturais entre africanos, americanos e europeus, o que revela a importância de superar as abordagens essencialistas sobre as origens para focar nas experiências de resistência e inovação cultural diante da discriminação (BRASIL, 2003).

Essa perspectiva, longe de ser uma narrativa estática, se configura como uma construção dinâmica que envolve os elementos históricos, sociais e culturais que moldaram a identidade negra no Brasil. Por meio desse entendimento, é possível perceber que a inclusão da história africana e afro-brasileira no currículo escolar não se limita à valorização de um passado de sofrimento, mas sim ao reconhecimento das contribuições e resistências dessa cultura na formação da sociedade brasileira.

De acordo com Verrangia e Silva (2010), as relações étnico-raciais são marcantes em todos os grupos sociais, sendo fundamentais para entender as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial. A implementação de leis como a que estabelece o ensino da História da África nas escolas busca promover aprendizagens significativas, contribuindo para a quebra de estigmas e criando um ambiente educacional mais justo e igualitário.

Nesse contexto, a responsabilidade não recai apenas sobre a escola, mas sobre toda a sociedade, que deve colaborar para garantir que as questões raciais sejam tratadas de forma construtiva e sem distorções. A escola, portanto, deve ser vista como um espaço fundamental de transformação, em que a história africana e afro-brasileira seja abordada de maneira completa, destacando não apenas o período da escravidão, mas também as ricas contribuições culturais dessas populações para o Brasil.

As políticas públicas implementadas ao longo dos anos assumem o papel de reparação pelos danos causados aos afro-brasileiros, que foram historicamente vítimas de injustiças, marginalização e desrespeito (BARBOSA, 2012).

O reconhecimento das diversidades étnico-raciais e a busca pela igualdade de direitos sociais, civis, culturais e econômicos são essenciais para a construção de uma sociedade que valorize todos os grupos que a compõem, incluindo os negros.

No entanto, embora a discriminação racial seja frequentemente negada, a segregação ainda persiste, especialmente quando se observa a interseção entre raça, etnia e classe social. Esse cenário perpetua uma falta de criticidade nas atitudes da sociedade em relação às desigualdades raciais, o que impede o avanço real para uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

A educação intercultural, como propõe Candau (2015), é uma abordagem que pode trazer contribuições valiosas para o reconhecimento e a valorização das identidades culturais de diferentes grupos, especialmente dos negros. A escola tem a responsabilidade de promover uma reflexão crítica sobre a discriminação racial, combatendo ideologias preconceituosas como a de mestiçagem e a democracia racial, que ainda circulam em muitas discussões sociais e políticas.

Nesse sentido, a educação deve ir além do ensino formal, incorporando a discussão sobre as diversas identidades culturais e promovendo um ambiente de respeito, diálogo e inclusão, fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equitativa.

A LEGISLAÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: DESAFIOS E CAMINHOS PARA A INCLUSÃO

Por meio da implementação da Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, estabelecendo a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial de ensino, o Brasil deu um passo importante na promoção da igualdade racial e no reconhecimento da contribuição cultural dos afrodescendentes para a formação do país (BRASIL, 1996).

A legislação visa abordar as questões étnico-raciais no contexto educacional, destacando a importância da valorização da cultura africana e afro-brasileira. Para Silva (2007), essa mudança na legislação se deu em resposta a um passado marcado pelo regime escravocrata e por um pensamento eurocêntrico que marginalizou as culturas africanas.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) desempenhou um papel crucial nesse processo, criando diretrizes que buscavam corrigir os erros do passado e valorizar a herança cultural dos afro-brasileiros.

O reconhecimento da cultura africana e suas contribuições para o Brasil tem sido parte de um movimento mais amplo que questiona as desigualdades históricas e sociais enfrentadas pela população negra, como observa Abramovay e Mary (2006).

Esse movimento, que luta por reparações e por uma maior visibilidade, busca também combater a erotização da mulher negra e outras formas de estigmatização. A implementação de políticas afirmativas, como a Lei nº 10.639/03, reflete a luta dos movimentos sociais e a busca por uma representação mais justa da cultura negra nas escolas e na sociedade.

O Parecer CNE/CP 003/04, que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, reforça a obrigatoriedade do ensino desses conteúdos em todas as escolas do país, destacando a importância de promover relações étnico-raciais positivas e o respeito pela diversidade cultural (BRASIL, 2004).

A inclusão do Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar, conforme estabelecido pelo artigo 79-B da LDBEN, reforça a necessidade de refletir sobre a história da população negra, suas conquistas e lutas ao longo do tempo. As escolas, portanto, têm um papel essencial na construção de uma educação mais inclusiva, que ajude a desconstruir as visões racistas e discriminatórias ainda presentes na sociedade.

A escola deve ser um espaço que promova o respeito às diferenças, desafie o etnocentrismo e abra espaço para as contribuições das culturas africana e afro-brasileira. Essa tarefa requer a reinvenção dos processos pedagógicos, com o objetivo de garantir uma educação que seja transformadora e equitativa para todos os estudantes (BRASIL, 2013).

Exemplificando essa dinâmica, a Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME), adotou diversas ações para garantir a implementação da educação étnico-racial.

Em 2010, a SME enviou à Câmara de Educação Básica do Conselho Municipal de Educação o Relatório das Ações da Secretaria, que contemplava as diretrizes propostas pelo Plano Nacional para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (SÃO PAULO, 2010).

Assim, foram criados espaços de discussão e formação, como a criação do Grupo de Educação para a Diversidade Étnico-Cultural e Racial, que organizou debates, cursos e encontros para ajudar a implementar as leis e assegurar seu cumprimento.

É fundamental que as escolas, além de adotar as legislações pertinentes, promovam discussões sobre racismo, discriminação e respeito às diferenças em seu cotidiano. A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do entendimento sobre as identidades culturais dos alunos, suas histórias sociais e culturais, e para promover o conhecimento do outro, fomentando um ambiente democrático e inclusivo (CANDAU, 2015).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esse espaço deve ser pensado para atender à realidade plural do Brasil, oferecendo subsídios para debates sobre as questões sociais que envolvem as relações étnico-raciais e culturais. O documento, em sua proposta, orienta para a promoção de uma educação que valorize as diversidades e que contribua para o combate a todas as formas de discriminação (BRASIL, 2018).

No entanto, apesar da legislação em vigor, ainda existem desafios significativos na implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva. É essencial, portanto, realizar uma análise detalhada das práticas pedagógicas atuais, identificando os pontos fortes e as lacunas no processo de ensino da cultura africana e afro-brasileira.

Por meio dessa análise, é possível sugerir caminhos para aprimorar a abordagem do tema nas escolas, garantindo que todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica ou racial, tenham acesso a uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural do Brasil (SILVA, 2007).

A educação, como espaço de formação e transformação social, desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. As Políticas Públicas, no contexto da educação, são instrumentos essenciais para garantir que os direitos dos cidadãos, especialmente os de grupos historicamente marginalizados, sejam respeitados (BERGAMASCHI e GOMES, 2012).

No caso da educação étnico-racial, as políticas públicas têm buscado promover a inclusão, a valorização das culturas afro-brasileira e africana, e o combate ao racismo no ambiente escolar (MATTOS, 2003).

No entanto, a implementação dessas políticas enfrenta desafios concretos, como a falta de formação adequada dos educadores, a resistência em muitos setores da sociedade e as limitações estruturais das escolas.

Uma análise detalhada das práticas pedagógicas atuais revela que, embora a legislação exija o ensino da história e cultura afro-brasileira, em muitos casos, a abordagem ainda é superficial ou limitada, muitas vezes centrada apenas na escravidão e no sofrimento. Isso impede que os estudantes tenham uma visão mais ampla e positiva da contribuição africana para a formação da sociedade brasileira (SÃO PAULO, 2009).

Para melhorar essa abordagem, é fundamental que as escolas promovam uma formação continuada para os professores, integrando as questões étnico-raciais de maneira transversal no currículo, em todas as disciplinas, e não apenas na História.

Nesse sentido, os estudos de especialistas em Educação e Políticas Públicas desempenham um papel fundamental na análise das práticas pedagógicas atuais, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias que visam melhorar a qualidade do ensino nas escolas. No contexto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, essas pesquisas se tornam ainda mais cruciais, visto que são etapas fundamentais para a formação do indivíduo (BERGAMASCHI e GOMES, 2012).

Especialistas destacam a importância de uma abordagem pedagógica que seja ao mesmo tempo inclusiva, adaptativa e centrada no aluno, considerando suas necessidades e potencialidades. As práticas pedagógicas, muitas vezes rigidamente estruturadas, podem se beneficiar de uma maior flexibilização, permitindo que os educadores se conectem mais efetivamente com as crianças e criem um ambiente mais estimulante e participativo (VERRANGIA e SILVA, 2010).

Além disso, a integração das políticas públicas com a realidade escolar é essencial para garantir que as estratégias adotadas no papel sejam realmente implementadas de forma eficaz nas escolas. A formação continuada dos professores e o apoio adequado às instituições de ensino são ações que podem contribuir para uma mudança positiva nesse cenário.

Por fim, é necessário que a gestão escolar seja mais colaborativa, envolvendo a comunidade, os pais e os próprios alunos no processo de tomada de decisões. Somente com a união de esforços entre os diferentes atores sociais será possível criar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e efetivo, que garanta uma educação de qualidade desde os primeiros anos escolares, preparando as crianças para os desafios do futuro.

É importante que as práticas pedagógicas sejam mais dinâmicas e envolventes, utilizando recursos multimodais e atividades interativas que favoreçam o aprendizado e o respeito à diversidade.

A criação de espaços de diálogo e reflexão sobre essas questões, tanto entre alunos quanto entre professores, também é uma estratégia essencial para que a escola cumpra seu papel de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da história da África e da cultura afro-brasileira no contexto educacional é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial presente no Brasil.

A legislação brasileira, com destaque para a Lei nº 10.639/03 e a BNCC, tem sido um avanço significativo na promoção da educação inclusiva, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino dessas temáticas nas escolas.

No entanto, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta desafios substanciais, como a falta de formação específica para educadores, a resistência a mudanças e a necessidade de uma abordagem mais aprofundada e diversificada da história africana e afro-brasileira, que vá além da ênfase na escravidão.

A análise das práticas pedagógicas atuais mostra que, apesar das conquistas legislativas, muitas escolas ainda abordam as questões étnico-raciais de maneira superficial ou fragmentada.

A resistência a uma educação verdadeiramente antirracista e inclusiva reflete a necessidade de uma transformação mais profunda nos processos pedagógicos, nas formações de professores e na estrutura das instituições educacionais.

A formação continuada dos educadores, o uso de metodologias inovadoras e a implementação de um currículo mais amplo e integrado são caminhos essenciais para garantir que os alunos tenham uma compreensão mais completa e positiva da contribuição africana e afro-brasileira à sociedade.

É fundamental que as escolas, em parceria com as políticas públicas, adotem uma abordagem mais dinâmica e envolvente no tratamento das questões étnico-raciais, proporcionando aos estudantes um espaço de aprendizado que fomente o respeito, a valorização das diferenças e a construção de uma identidade plural.

Para que isso aconteça de forma efetiva, é necessário que a educação continue a ser um instrumento de transformação, não apenas no nível curricular, mas também na prática diária das instituições de ensino, promovendo uma sociedade mais equânime e inclusiva para todos.

Em conclusão, os estudos sobre Educação e Políticas Públicas revelam a urgência de uma transformação nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, enfatizando a necessidade de uma abordagem mais flexível, inclusiva e centrada no aluno.

Para que isso seja efetivamente alcançado, é essencial que as políticas públicas sejam bem implementadas nas escolas, garantindo a formação contínua dos educadores e o apoio adequado às instituições de ensino. Além disso, uma gestão escolar colaborativa, que envolva a comunidade escolar de forma ativa, é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem mais eficiente e acolhedor.

Somente assim, será possível promover uma educação de qualidade que prepare as crianças para os desafios do futuro, construindo bases sólidas para seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; MARY, G. **Relações Raciais na Escola: Reprodução de Desigualdades em Nome da Igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145993por.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2025.

BARBOSA, L.M.A. (Org.). **Relações Étnico-Raciais em Contexto Escolar: fundamentos, representações e ações**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. 71 p.

BERGAMASCHI, M.A.; GOMES, L.B. **Ensaio de educação intercultural**. Currículo sem fronteiras 12.1. 2012: p. 53-69.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Parecer n.º: CNE/CP 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 03 abr. 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. **LDB – Lei 9.394/96**. Estabelece Leis, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 02 abr. 2025.

CANDAU, V.M. **Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais**. In: Educação: temas em debate/organização Vera Maria Candau, Susana Beatriz Sacavino. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: 7 letras, 2015.

MATTOS, H.M. **O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil**. In M. Abreu & R. Soihet, Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia Rio de Janeiro, Casa da Palavra FAPERJ, 2003, pp. 127-136.

SÃO PAULO. **Parecer CME N. 201/10. Ofício nº. 054/10**. Disponível em: www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/educacao/cme/Par_CME_201-10.doc+&cd=5&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 04 abr. 2025.

SÃO PAULO. **Portaria n. 4738/09 – SME de 19 de Outubro de 2009**. Institui o Grupo de Educação para a Diversidade Étnico Cultural e Racial e dá outras providências. Disponível em: 01 abr. 2025.

SILVA, P.V.B. da. **Desigualdades raciais em livros didáticos e literatura infanto-juvenil**. In: COSTA, Hilton e SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. (org). Notas de História e cultura afro-brasileiras. Ponta Grossa: Editora UEPG/UFPR, 2007.

VERRANGIA, D.; SILVA, P.B.G. **Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010.

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA ALÉM DO FAZER BONITO

ART IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: BEYOND JUST MAKING THINGS LOOK PRETTY



SABRINA MENDES DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – Uninove (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEI JARDIM MONJOLO I

RESUMO

A presença da arte na educação infantil é assegurada por documentos oficiais e amplamente defendida por pesquisadores da área da educação. Contudo, observa-se que, no cotidiano escolar, as propostas artísticas nem sempre são compreendidas como experiências formativas, sendo muitas vezes reduzidas à produção de trabalhos esteticamente agradáveis e padronizados. Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre essa prática, problematizando a compreensão limitada da arte como mero recurso decorativo. A partir de uma pesquisa de natureza teórica, fundamentada em autores que discutem arte, infância e educação, analisa-se a relevância das experiências artísticas para o desenvolvimento integral das crianças, considerando aspectos cognitivos, motores, sociais, culturais e sensíveis. Defende-se que a arte, quando trabalhada de forma intencional e processual, contribui significativamente para a ampliação das formas de expressão, de pensamento e de relação das crianças com o mundo. Conclui-se que a valorização da arte na educação infantil exige mudanças na postura docente e no entendimento do papel pedagógico das práticas artísticas.

Palavras-chave: Arte; estética; contemporâneo; processo; experimentação.

ABSTRACT

The presence of art in early childhood education is ensured by official documents and widely defended by researchers in the field of education. However, it is observed that, in daily school life, artistic proposals are not always understood as formative experiences, often being reduced to the production of aesthetically pleasing and standardized works. This article proposes a critical reflection on this practice, problematizing the limited understanding of art as a mere decorative resource. Based on theoretical research, grounded in authors who discuss art, childhood, and education, the relevance of artistic experiences for the integral development of children is analyzed, considering cognitive, motor, social, cultural, and sensitive aspects. It is argued that art, when worked on intentionally and procedurally, contributes significantly to the expansion of children's forms of expression, thought, and relationship with the world. It is concluded that the appreciation of art in early childhood education requires changes in teaching posture and in the understanding of the pedagogical role of artistic practices.

Keywords: Art; aesthetics; contemporary; process; experimentation.

INTRODUÇÃO

A arte constitui uma das principais formas de expressão humana e, na infância, assume papel fundamental na construção de sentidos, na comunicação e na relação da criança com o mundo. Apesar de sua relevância, é possível identificar, em muitas instituições de educação infantil, práticas pedagógicas que restringem o trabalho com arte à confecção de atividades visuais esteticamente agradáveis, frequentemente padronizadas e orientadas pelo resultado. Essa realidade suscita questionamentos acerca da função atribuída à arte no contexto escolar e evidencia a necessidade de refletir sobre seu real potencial educativo.

O presente artigo tem como objetivo geral problematizar a forma como a arte vem sendo trabalhada na educação infantil, destacando sua importância enquanto linguagem e experiência formativa. Como objetivos específicos, busca-se refletir sobre a dimensão estética no processo educativo, discutir a arte como meio de produção de conhecimento e analisar a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem os processos criativos e expressivos das crianças.

O texto está organizado em três momentos principais. Inicialmente, discute-se a dimensão estética e a compreensão da arte como experiência educativa, a partir de contribuições da pedagogia de Reggio Emilia. Em seguida, aborda-se a relação entre arte, docência e práticas pedagógicas contemporâneas na educação infantil. Por fim, problematiza-se a marginalização da arte no contexto escolar e suas implicações para o desenvolvimento infantil.

A DIMENSÃO ESTÉTICA COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

A pedagogia de Reggio Emilia destaca a estética como dimensão constitutiva da experiência humana e do processo de aprendizagem.

Um assunto difícil, mas que é preciso ao menos mencionar, porque entre as características originais da pedagogia Reggiana está justamente a de se ter reconhecido e acolhido a estética como uma das dimensões importantes na vida da nossa espécie e, portanto, também nas escolas e na aprendizagem. (VECCHI, 2017, p. 27).

Diferentemente de abordagens pedagógicas tradicionais, que tendem a relegar a estética a um plano secundário ou de atividades que visam o belo, essa perspectiva reconhece o ambiente, os materiais e as propostas como elementos ativos na construção do conhecimento. Vecchi (2017), aponta que a estética, nesse contexto, não se limita à ideia de beleza visual, mas envolve sensibilidade, percepção, escuta e relação com o outro e com o espaço.

Ao reconhecer a estética como dimensão transversal, compreende-se que ela atravessa diferentes áreas do conhecimento, funcionando como forma de investigação e interpretação da realidade. Assim, a arte passa a ser entendida não apenas como atividade complementar, mas como linguagem que favorece a construção de pensamentos sensíveis, críticos e criativos.

ARTE, PROCESSOS CRIATIVOS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O trabalho com arte na educação infantil possibilita experiências que envolvem o corpo, a imaginação, a emoção e o pensamento, aspectos indissociáveis no desenvolvimento da criança pequena. Ao participar de propostas artísticas abertas, as crianças exploram materiais diversos, constroem hipóteses, fazem escolhas, negociam com os colegas e desenvolvem habilidades motoras finas e amplas. Esses processos favorecem não apenas a coordenação motora, mas também a atenção, a concentração e a capacidade de resolver problemas.

Vecchi (2017) ressalta que o senso estético atravessa os diferentes campos do saber, funcionando como uma chave de leitura do mundo e como modalidade de investigação. Assim, ao desenhar, modelar, pintar ou construir, a criança não está apenas produzindo algo visível, um trabalho a ser exposto nos corredores da escola, mas sim elaborando pensamentos, emoções e relações. Para definir melhor as relações realizadas, podemos citar como exemplo o pensamento matemático. Na criação de uma escultura, por exemplo, a criança usa as noções que já possui de equilíbrio e de quantidade. A parte enriquecedora desta criação não é fazer a escultura mais bonita, mas sim o processo de elaboração da escultura.

Além disso, a criação artística contribui para a socialização, uma vez que as propostas frequentemente envolvem trabalho coletivo, escuta do outro e compartilhamento de ideias. Retornando ao exemplo da construção de uma escultura, se falta repertório à criança em relação a noção de equilíbrio, ela pode se inspirar em um colega (par avançado) para entender como realizar a tarefa. Ao dialogar sobre suas produções e observar as dos colegas, as crianças ampliam seu repertório cultural e

aprendem a respeitar diferentes formas de expressão e conhecimentos em geral. Dessa forma, a arte se configura como espaço privilegiado para o exercício da convivência, da troca de experiências, da empatia e do pensamento crítico.

O PAPEL DO AMBIENTE, DO ATELIÊ E DOS MATERIAIS

Na perspectiva da pedagogia de Reggio Emilia, o ambiente é considerado o “terceiro educador”, desempenhando papel fundamental na construção das experiências infantis. Vecchi (2017) destaca que espaços organizados, esteticamente cuidados e ricos em possibilidades comunicam às crianças que suas ações e produções são valorizadas. O ateliê, nesse contexto, configura-se como lugar de experimentação, pesquisa e diálogo entre diferentes linguagens.

O trabalho no ateliê permite que as linguagens poéticas atuem como elementos conectores entre imaginação, cognição, emoção e racionalidade. Segundo Vecchi (2017, p.301), “no trabalho do ateliê, as linguagens poéticas funcionam como processo conector de uma cultura atual, que tende a separar o pensamento poético do cognitivo, a emoção da racionalidade.”

Ao oferecer materiais não estruturados, objetos do cotidiano e diferentes suportes, o educador amplia as possibilidades de criação, evita propostas engessadas e favorece o enaltecimento do processo em relação ao resultado. Essa organização do espaço amplia a autonomia, a curiosidade e o protagonismo infantil, elementos essenciais para uma aprendizagem significativa.

Na impossibilidade de um espaço exclusivo para arte na escola ou na sala de referência, o educador não deve descuidar de providenciar um ambiente rico de possibilidades para as crianças. É preciso criar contextos lúdicos, mesmo que temporários, para propiciar que as crianças realizem suas atividades artísticas em toda sua potencialidade.

Do ponto de vista pedagógico, é possível observar que temos aqui dois importantes elementos da relação pedagógica: os adultos — que criam contextos e possibilitam experiências — e as crianças — que, ao participarem dos contextos e das experiências, aprendem. (SÃO PAULO, 2019, p. 198)

ARTE CONTEMPORÂNEA E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As discussões sobre arte contemporânea contribuem de maneira significativa para a resignificação das práticas pedagógicas na educação infantil. Cunha e Carvalho (2021) defendem propostas inspiradas na arte contemporânea que sejam provocadoras e abertas, em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular, especialmente no que se refere aos campos de experiências. Para os autores, instalações artísticas e jogos visuais podem servir como referência para a criação de dinâmicas que valorizem a exploração, a curiosidade e a investigação. “Saliento a possibilidade de se pensar propostas inspiradas

na arte contemporânea que sejam provocadoras e convidativas, em articulação com o que indica a BNCC.", reforçam Cunha e Carvalho (2021, p. 82).

Nesse sentido, o papel do professor desloca-se da execução de atividades previamente definidas para a mediação de experiências estéticas e investigativas. O educador é convidado a planejar situações que acolham o inesperado e que permitam às crianças percorrer caminhos próprios de criação. Cunha e Carvalho (2021) alertam para a necessidade de reflexão constante sobre as propostas desenvolvidas, a fim de evitar práticas repetitivas e pouco significativas. O professor deve se planejar para responder os questionamentos das crianças, bem como compartilhar seus próprios questionamentos, estimulando o grupo a chegar às suas próprias conclusões. O educador também deve se preparar para o fato de que nem sempre o processo permitirá chegar a uma conclusão, o que deve ser apresentado às crianças como parte natural do trabalho artístico.

Trabalhar com arte contemporânea implica, portanto, assumir a dúvida como elemento formativo e reconhecer que tanto professores quanto crianças aprendem no processo. Essa postura contribui para a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com as necessidades e potencialidades da infância.

A MARGINALIZAÇÃO DA ARTE NO CONTEXTO ESCOLAR

Apesar de suas contribuições amplamente reconhecidas, a arte ainda ocupa posição marginal em muitas instituições escolares. Em consonância com a pedagogia de Reggio Emilia, Charlot (2013) problematiza essa realidade ao apontar que a escola tende a privilegiar saberes que podem ser facilmente verbalizados e avaliados, em detrimento daqueles que envolvem o corpo, a sensibilidade e a experiência estética. Charlot (2013, p.186) reforça: "Por que a escola tende a ensinar o que pode ser dito por palavras e a negligenciar, desprezar e, às vezes, combater o que envolve o corpo e a sensibilidade?"

Essa lógica contribui para a compreensão da arte como atividade secundária ou recreativa, desvinculada dos processos de aprendizagem. No entanto, conforme o próprio autor destaca, o interesse da escola deveria centrar-se na possibilidade de expressão da criança, reconhecendo a produção artística como forma legítima de relação com o saber.

Além disso, Charlot (2013) afirma que a criatividade não deve ser entendida como ponto de partida natural, mas como resultado de um processo educativo que oferece múltiplas referências culturais e experiências diversificadas.

Essas reflexões reforçam a necessidade de reavaliar o lugar atribuído à arte no currículo escolar, especialmente na educação infantil, etapa em que as experiências sensíveis e expressivas são fundamentais para o desenvolvimento humano.

ARTE, LINGUAGEM E CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A arte também desempenha papel relevante na aproximação das crianças com a cultura escrita, mesmo antes da alfabetização formal. Ao criar narrativas visuais, dramatizações, desenhos e produções coletivas, as crianças entram em contato com diferentes formas de linguagem e comunicação. Essas experiências favorecem a compreensão de que textos, imagens e gestos são meios legítimos de expressão e registro de ideias.

Nesse sentido, o trabalho com arte amplia o repertório simbólico das crianças e contribui para a construção de significados, estimulando a imaginação e a criação de histórias. Ao narrar processos, explicar escolhas e dialogar sobre suas produções, as crianças desenvolvem habilidades linguísticas fundamentais, como argumentação, escuta e ampliação do vocabulário.

A AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS ARTÍSTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Outro aspecto que merece destaque refere-se à avaliação das propostas artísticas na educação infantil. Diferentemente de outras áreas do conhecimento, a avaliação em arte não pode estar centrada no produto ou em critérios estéticos padronizados. Avaliar processos artísticos implica observar trajetórias, envolvimento, experimentação, escolhas e formas de participação das crianças.

A documentação pedagógica, amplamente utilizada em abordagens inspiradas em Reggio Emilia, configura-se como importante estratégia avaliativa. Por meio de registros escritos, fotográficos e narrativos, o professor torna visíveis os processos de aprendizagem, valorizando o percurso das crianças e possibilitando reflexões sobre as práticas pedagógicas.

FORMAÇÃO DOCENTE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ARTE

A ampliação do papel da arte na educação infantil está diretamente relacionada à formação dos professores. Muitas das práticas limitadas observadas nas escolas decorrem de concepções reducionistas sobre arte, frequentemente associadas à falta de aprofundamento teórico e metodológico na formação inicial e continuada.

A atuação docente em arte exige planejamento intencional, sensibilidade para escuta das crianças e disposição para investigar junto com elas. É importante salientar, por exemplo, que o professor deve evitar críticas aos trabalhos com o intuito de apresentar resultados “bonitos” aos pais ou à Gestão Escolar. Ao compreender a arte como campo de conhecimento e não como mero passatempo ou troféu, o professor amplia as possibilidades educativas e contribui para a construção de experiências mais significativas e coerentes com as necessidades da infância.

Às vezes mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo. (FREIRE, 2023, p. 43)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a arte na educação infantil não pode ser compreendida como atividade meramente decorativa ou como recurso voltado à produção de trabalhos visualmente agradáveis. Quando trabalhada de forma intencional e fundamentada, a arte configura-se como uma linguagem potente, capaz de promover o desenvolvimento integral das crianças, articulando aspectos cognitivos, motores, emocionais, sociais e culturais.

A problematização acerca da desvalorização da arte no contexto escolar revela a persistência de concepções pedagógicas que priorizam o produto, a padronização e a reprodução de modelos, em detrimento dos processos vivenciados pelas crianças. Essa lógica limita as possibilidades de expressão e empobrece as experiências educativas, afastando-se de uma concepção de infância que reconhece a criança como sujeito ativo, criativo e produtor de sentidos.

As contribuições teóricas discutidas ao longo do texto reforçam a importância de práticas pedagógicas que valorizem a experiência estética, a investigação, a sensibilidade e o protagonismo infantil. Autores como Vecchi, Cunha, Carvalho e Charlot evidenciam que a arte, quando integrada de forma consistente ao currículo, amplia as formas de relação das crianças com o conhecimento e com o mundo, favorecendo aprendizagens significativas e duradouras.

Nesse sentido, destaca-se o papel do professor como mediador de experiências artísticas, responsável por planejar propostas abertas, selecionar materiais diversificados e organizar ambientes que estimulem a curiosidade e a experimentação. Tal postura exige formação teórica, sensibilidade pedagógica e disposição para acolher o inesperado, compreendendo que os processos criativos das crianças nem sempre seguem trajetórias previsíveis.

Por fim, conclui-se que valorizar a arte na educação infantil é reconhecer o direito das crianças à cultura, à expressão e à construção de sentidos. Trata-se de compreender a arte como campo de conhecimento e como dimensão essencial de uma educação comprometida com a formação humana em sua integralidade. Investir em práticas artísticas significativas na educação infantil é, portanto, investir em uma educação mais sensível, democrática e coerente com as necessidades e potencialidades da infância.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2017.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (orgs). **Arte contemporânea e docência com crianças: inventários educativos**. 1.ed. Porto Alegre: Zouk, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 75. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade com Reggio Emilia**. 1.ed. São Paulo: Phorte, 2017.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol: por uma escola lenta e não violenta** 1.ed. Americana: Adonis, 2023.

A MUSICALIDADE COMO LINGUAGEM DE EXPRESSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



MUSICALITY AS A LANGUAGE OF EXPRESSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

SANDRA DE OLIVEIRA DA SILVA

Graduação em Psicologia pela Universidade Paulista (2007); Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva: Da Educação Infantil à Universidade pela Universidade Estácio de Sá (2024); Professora de Educação Infantil – no CEI Professora Selma Regina Lima Messias

RESUMO

Este artigo discute a musicalidade como linguagem de expressão na educação infantil, focando em bebês e crianças do minigrupo. O objetivo geral é entender como a música contribui para a expressão, comunicação e desenvolvimento infantil no dia a dia escolar. Os objetivos específicos incluem analisar as experiências musicais como linguagem, investigar a relação entre música e desenvolvimento emocional e corporal, e refletir sobre a prática dos educadores com base em relatos da sala de aula. O trabalho se fundamenta na obra *Em Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança*, Teca Alencar de Brito afirma que os bebês e crianças exploram sons, ritmos e movimentos como formas legítimas de expressão e construção de sentidos, vivendo a música de maneira corporal, sensorial e imaginativa. A metodologia utilizada é qualitativa, baseada em observação participante e relatos de prática pedagógica. Os resultados mostram que a música favorece a comunicação não verbal, fortalece laços afetivos e amplia as formas de expressão dos bebês.

Palavras-chave: musicalidade, educação infantil, bebês, expressão, linguagem.

ABSTRACT

This article discusses musicality as a language of expression in early childhood education, focusing on babies and toddlers in the mini group. The general objective is to understand how music contributes to expression, communication, and child development in the daily school routine. Specific objectives include analyzing musical experiences as a language, investigating the relationship between music and emotional and bodily development, and reflecting educators' practices based on classroom reports. The work is based on the book *In Music in Early Childhood Education: Proposals for the Integral Formation of the Child*, by Teca Alencar de Brito, which states that babies and children explore sounds, rhythms, and movements as legitimate forms of expression and meaning-making, experiencing music in a bodily, sensory, and imaginative way. The methodology used is qualitative, based on participant observation and reports of pedagogical practice. The results show that music favors non-verbal communication, strengthens affective bonds, and expands the forms of expression of babies.

Keywords: musicality, early childhood education, babies, expression, language.

INTRODUÇÃO

A música faz parte da vida das crianças desde os primeiros meses, funcionando como forma de comunicação, vínculo afetivo e expressão corporal. Na educação infantil, a musicalidade vai além do entretenimento e assume um papel pedagógico essencial, permitindo que os bebês se expressem antes mesmo de dominar a linguagem falada. O cotidiano das instituições mostra que o brincar sonoro é um espaço de experimentação, escuta e interação.

Compreender a música como linguagem significa reconhecer que os bebês produzem significados através de sons, ritmos e movimentos. As canções, brincadeiras cantadas e explorações sonoras são experiências que conectam emoção, corpo e cognição. Neste contexto, o educador age como mediador sensível, organizando ambientes que favorecem a expressão e o protagonismo infantil.

Este artigo busca refletir sobre a musicalidade a partir de experiências vivenciadas em sala de aula com bebês e crianças do minigrupo, ligando prática pedagógica e referencial teórico. Ao valorizar os relatos do dia a dia, fica claro que a música integra cuidado, aprendizado e interação, funcionando como uma linguagem importante da infância.

DESENVOLVIMENTO

A MUSICALIDADE COMO LINGUAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A musicalidade, na perspectiva de Teca Alencar de Brito, constitui uma linguagem essencial da infância, manifestada por meio das experiências corporais, afetivas, sensoriais e relacionais vividas pelas crianças. Em sua obra sobre música na educação infantil, a autora destaca que os bebês percebem e produzem sons como uma forma legítima de expressão e construção de sentidos, compreendendo o ambiente por meio da escuta sensível e do movimento. Para Teca, a musicalidade integra o ritmo da vida cotidiana: a cadência da voz do adulto, o balanço do corpo, as vocalizações espontâneas e a exploração sonora dos objetos são modos de participação ativa no mundo e de comunicação anterior à linguagem verbal.

A autora enfatiza que, desde muito cedo, as crianças demonstram competências musicais que se revelam pela atenção ao som, pela repetição de gestos rítmicos, pela antecipação de trechos conhecidos de uma canção e pela expressividade corporal que emerge durante interações musicais. Essas ações não são aleatórias, mas constituem formas de pensamento sensível, nas quais o bebê organiza percepções, estabelece vínculos afetivos e cria expectativas temporais. Ao explorar sons e ritmos, os pequenos elaboram hipóteses, constroem significados e ampliam sua relação com o ambiente.

Teca também argumenta que a musicalidade é inseparável da cultura. A criança nasce imersa em um universo sonoro que contém padrões, estilos, modos de comunicação, afetos e identidades. Ao escutar a fala, o canto e as brincadeiras musicais, ela participa ativamente das práticas culturais de sua comunidade. Assim, a música funciona como linguagem justamente porque possibilita expressão, interação, imaginação e pertencimento.

Outro ponto fundamental é que, para Teca, a musicalidade se desenvolve na experiência e pela experiência. O bebê não aprende música de forma formal ou técnica; ele aprende vivendo musicalmente. Cada gesto, cada balbúcio, cada resposta corporal a um estímulo sonoro revela uma forma de cognição que envolve corpo, emoção, memória e relação com o outro. A música, portanto, não é um adorno ou um complemento da rotina: ela atravessa o cuidado, o brincar, o acolhimento e a construção de vínculos.

Ao compreender a musicalidade como linguagem, Teca reforça que o educador deve criar ambientes ricos em estímulos sonoros, com oportunidades de escuta, criação e movimento. A mediação sensível do adulto é essencial para que a criança se sinta segura para explorar, expressar-se e encontrar na música um espaço de protagonismo e de elaboração simbólica. Assim, a musicalidade na primeira infância se constitui como forma de expressão integral, que articula emoção, corpo, cultura e aprendizagem, expressando a potência criadora dos bebês e crianças pequenas.

EXPLORAÇÃO SONORA E BRINCADEIRAS CANTADAS

A exploração sonora é uma prática fundamental na educação infantil, pois possibilita que os bebês descubram propriedades do som por meio do corpo, da voz e de objetos do cotidiano. Chocalhos, tambores, potes, folhas, embalagens e materiais não estruturados tornam-se instrumentos de investigação, permitindo que a criança experimente intensidades, ritmos, pausas e timbres. Esse processo favorece a autonomia, já que o bebê escolhe como explorar e que tipo de movimento produzir. Nessa perspectiva, a autora Teca destaca que o som está presente em tudo aquilo que pode ser percebido pelo ouvido como vibração. Ele compõe o ambiente em que vivemos, revelando movimentos, presenças e energias. Os sons da natureza, dos animais, das pessoas e das máquinas ajudam a compor paisagens sonoras que expressam modos de existir e de estar no mundo, conectando os sujeitos ao fluxo vivo que caracteriza nosso planeta.

As ideias de Teca Alencar de Brito dialogam diretamente com o pensamento do pesquisador francês François Delalande, especialmente quando consideramos o início da atividade musical na infância. Delalande descreve que os bebês, antes de produzirem música organizada, passam por uma fase de exploração sensório-motora, na qual manipulam objetos, repetem gestos e experimentam sons de modo espontâneo. Essa etapa, que Teca denomina “garatuja sonora”, corresponde ao momento em que a criança descobre a materialidade do som, assim como produz garatuja no desenho antes de dominar formas figurativas. Nessa perspectiva, cada gesto, bater, arrastar, balançar, sacudir é um modo de exploração criativa que revela intenção musical nascente. Esse processo, fundamentado nas pesquisas de Delalande, mostra que o fazer musical começa no corpo e no jogo, sendo construído na relação entre gesto, som e curiosidade infantil.

As brincadeiras cantadas, por sua vez, integram música, gesto e interação social. Ao participar de canções com movimentos repetitivos, o bebê antecipa gestos, reconhece padrões rítmicos e vivencia situações de diálogo corporal com o adulto e com outras crianças. A roda cantada transforma-se em um espaço de criação conjunta, no qual cada bebê participa à sua maneira, seja balbuciando, gesticulando, balançando o corpo ou observando atentamente.

Esse conjunto de ações contribui para o desenvolvimento sensorial, emocional e motor, além de favorecer o vínculo e o sentimento de pertencimento ao grupo.

O QUE A MÚSICA FAZ NO CÉREBRO DO BEBÊ E DA CRIANÇA

A neurociência do desenvolvimento em suas pesquisas demonstra que as vivências musicais ativam várias áreas cerebrais como as regiões auditivas, motoras, visuais e emocionais. Ajudando a fortalecer redes neurais e o desenvolvimento cognitivo e socioemocional muito cedo. Estudos apresentados recentemente mostram que a participação de bebês em vivências musicais favorece a formação de conexões neurais bem estruturadas, principalmente nos primeiros quatro anos de vida, período que há maior intensidade de plasticidade neural. Pesquisas a longo prazo demonstram que crianças inseridas em experiências musicais desenvolvem melhores habilidades auditivas, linguísticas e capacidade de se concentrar e controlar impulsos. Estudos comparativos feitos com grupos que recebem educação

musical estruturada com aquelas que não tem, revelam maior ativação neural em tarefas auditivas e cognitivas, o que evidencia que a música fortalece as redes de percepção, memória e linguagem.

Para além dos benefícios cognitivos a música favorece na regulação emocional do bebê. Quando o bebê está inserido em experiências musicais ocorre a produção de hormônios ligados ao bem-estar, como a ocitocina, fortalecendo o vínculo entre criança e educador.

Estudos também mostram que as atividades musicais ajudam a desenvolver habilidades socioemocionais, como cooperação, imitação, empatia e atenção compartilhada principalmente quando envolvem canções com gestos e brincadeiras em grupo.

Dessa forma, a música não atua apenas como estímulo sonoro, mas apresenta benefícios que organiza e desenvolve as funções cerebrais relacionados a linguagem, movimento, emoção e interação social. A presença constante de atividades musicais na educação infantil contribui de maneira significativa para o desenvolvimento integral da criança fortalecendo processos essenciais ao longo da vida e tornando esse percurso mais rico, prazeroso e cheio de significado.

VIVÊNCIA MUSICAIS NO BERÇÁRIO E MINIGRUPO I: ANTECIPAÇÃO, GESTUAL, AFETO E ACOLHIMENTO

Durante as vivências musicais no Berçário I, observei episódios significativos que revelam a potência da música como linguagem, vínculo e forma de expressão entre bebês. Em um dos momentos, ao iniciar uma canção conhecida pelo grupo, um bebê antecipou espontaneamente os gestos correspondentes à música, realizando movimentos com os braços, abrindo e fechando as mãos e balançando o corpo no ritmo. Essa antecipação ocorreu antes mesmo da demonstração da educadora, evidenciando compreensão da estrutura da canção, memória e expectativa temporal.

Em outro agrupamento no Minigrupo I, durante o período de adaptação, utilizei a música como recurso de acolhimento e aproximação. Ao tocar uma canção já familiar, uma das crianças olhou para mim, sorriu e aguardou uma espécie de confirmação silenciosa, como se perguntasse: “*Posso dançar?*”. Ao acenar de volta com o corpo, a criança iniciou movimentos suaves, expressando alegria e segurança emocional. Esse gesto revelou não apenas o prazer pela música, mas também a construção de confiança na relação educadora–bebê.

Ambos os episódios destacam a música como mediadora de comunicação, afeto e expressão, funcionando como ponte entre o bebê e o ambiente educativo.

ANÁLISE PEDAGÓGICA DOS RELATOS

A MÚSICA COMO LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Os episódios observados nas vivências musicais do Berçário I e do Minigrupo I revelam elementos fundamentais para compreender a musicalidade como linguagem na primeira infância. Quando analisados à luz de Teca Alencar de Brito, Vygotsky e das orientações da BNCC, tornam-se ainda mais significativos para a prática pedagógica.

Segundo Teca Alencar de Brito, bebês e crianças pequenas vivenciam a música de maneira corporal, sensorial e imaginativa, explorando sons, ritmos e movimentos como formas espontâneas e legítimas de expressão. Sob essa perspectiva, a musicalidade não é apenas uma atividade lúdica, mas um modo de conhecer e se comunicar com o mundo. O episódio em que o bebê antecipa gestos sem a mediação direta do adulto demonstra essa compreensão: a criança internalizou a estrutura da canção, reconhece seu ritmo e age com autonomia expressiva. Para Brito, esse tipo de resposta revela que o bebê constrói significados musicais por meio de experiências corporificadas, que se manifestam antes mesmo da linguagem verbal.

As contribuições de Vygotsky permitem aprofundar essa compreensão ao destacar que todo aprendizado ocorre primeiro no plano social, para depois ser internalizado individualmente. A antecipação gestual, nesse sentido, evidencia a internalização de uma prática cultural mediada pelo adulto e pelo grupo. A música, enquanto signo cultural, atua como ferramenta simbólica que organiza a experiência do bebê e possibilita que ele participe ativamente das interações. Já o episódio em que a criança busca um olhar de confirmação antes de dançar ilustra o conceito de mediação: a ação só se conclui porque encontra no educador um parceiro responsivo, que válida e amplia a experiência. Nessa troca corporal, o sorriso, o gesto, o balançar do corpo, a criança se apoia em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), avançando no caminho da autonomia e da expressão musical.

As orientações da BNCC reforçam esse entendimento ao afirmar que, na Educação Infantil, as crianças têm direito a viver experiências que envolvam sons, gestos, ritmos e movimentos. Nos Campos de Experiência “Traços, sons, cores e formas” e “Corpo, gestos e movimentos”, a BNCC destaca que o corpo é linguagem e que a exploração sonora amplia repertórios culturais e expressivos. Os relatos apresentados dialogam diretamente com essas diretrizes: o bebê que antecipa movimentos, a criança que solicita acolhimento por meio da música e o grupo que participa coletivamente de canções demonstram que as experiências musicais promovem expressão, participação, interação e pertencimento são direitos fundamentais previstos em documento.

Ao integrar as três perspectivas, fica evidente que a musicalidade no Berçário I e no Minigrupo I não atua apenas como atividade recreativa, mas como linguagem de desenvolvimento, que articula emoção, corpo, cultura e relação. As ações observadas o gesto antecipado, o sorriso que pede permissão, a dança compartilhada demonstra que o bebê pensa, sente e se comunica musicalmente, produzindo sentidos no encontro com o outro. A prática pedagógica sensível e mediadora, nesse contexto, não

conduz a experiência, mas abre espaço para que a criança seja protagonista, acolhendo seus modos singulares de se expressar.

Assim, dialogando com Brito, Vygotsky e BNCC, compreende-se que a música na primeira infância é um campo de criação, linguagem e vínculo. Ela favorece a comunicação não verbal, fortalece laços afetivos e possibilita que bebês e crianças pequenas participem do cotidiano escolar com autonomia, sensibilidade e imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências musicais observadas no Berçário I e no Minigrupo I evidenciam que a musicalidade é uma linguagem essencial na primeira infância, capaz de articular expressão, afeto, interação social e construção de sentidos. Os episódios analisados mostram que bebês e crianças pequenas não apenas respondem à música, mas produzem significados por meio do corpo, do olhar, dos gestos e das formas singulares de participação. A música, nesse contexto, não se apresenta como elemento acessório, mas como um eixo formativo que atravessa práticas de cuidado, acolhimento e aprendizagem, constituindo-se como recurso potente de expressão e comunicação antes mesmo da linguagem verbal.

O diálogo com Teca Alencar de Brito reforça que a exploração sonora, as brincadeiras cantadas e os gestos antecipados fazem parte da cultura infantil e expressam modos próprios de o bebê conhecer o mundo. Teca destaca que a musicalidade emerge das experiências sensoriais e corporais que a criança vivencia desde cedo, sendo construída na interação com a voz, o ritmo, o movimento e a presença do outro. Assim, produções como balbucios ritmados, movimentos corporais e manipulações sonoras são formas legítimas de expressão musical que revelam intencionalidade, imaginação e inserção na cultura. As contribuições de François Delalande ampliam essa compreensão ao evidenciar que a musicalidade se inicia na exploração sensório-motora, momento em que a criança experimenta sons, gestos e ritmos de maneira espontânea e investigativa. Sua concepção de condutas musicais, especialmente a conduta de exploração mostra que o bebê constrói saberes musicais enquanto descobre relações entre gesto e som, movimento e efeito acústico. A ideia de “garatuja sonora”, interpretada por Teca com base no pensamento de Delalande, permite reconhecer que a criança cria música antes de dominar estruturas formais, por meio de ações corporais que revelam curiosidade, intenção e prazer pela descoberta. Assim, o fazer musical infantil é compreendido como processo criativo, corporal e simbólico, que se desenvolve a partir da experiência direta com o som. A perspectiva de Vygotsky contribui para aprofundar essa análise ao enfatizar que o desenvolvimento humano se dá por meio das interações sociais mediadas culturalmente. Os episódios observados como o bebê que antecipa gestos da canção ou a criança que busca no olhar da educadora a confirmação para dançar revelam processos de mediação e internalização de práticas culturais. A música, enquanto prática socialmente compartilhada, funciona como ferramenta simbólica que organiza experiências, produz significados e sustenta vínculos entre bebês, pares e educadores. O conhecimento musical, portanto, não é construído isoladamente, mas no encontro com o outro, no corpo a corpo da relação, na troca de gestos, olhares, ritmos e afetos.

As orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dialogam diretamente com essas observações. A BNCC afirma que as crianças têm direito a experiências que envolvam sons, ritmos, movimentos e múltiplas formas de expressão, especialmente nos Campos de Experiência “*Traços, sons, cores e formas*” e “*Corpo, gestos e movimentos*”. A musicalidade, nesse sentido, contribui para ampliar repertórios culturais, fortalecer a expressividade, promover autonomia e possibilitar que as crianças participem da vida do grupo de maneira ativa e significativa. Os episódios analisados mostram que esse direito é efetivado quando a prática pedagógica valoriza o gesto musical espontâneo, o corpo que se movimenta, a voz que se arrisca e as explorações sonoras que emergem das curiosidades das crianças.

Dessa forma, conclui-se que promover experiências musicais sensíveis, intencionais e mediadas pelo educador é essencial para o desenvolvimento integral na infância. A música atua como ponte entre o bebê e o mundo, permitindo que ele sinta, experimente, dialogue e se expresse antes mesmo das palavras. Investir em práticas musicais não é apenas enriquecer o cotidiano da educação infantil, mas fortalecer a infância como tempo de descoberta, criação e potência expressiva. Assim, a musicalidade se afirma como linguagem viva, capaz de integrar emoção, cognição, cultura e interação, contribuindo de maneira decisiva para a formação humana desde os primeiros meses de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2017.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

DELALANDE, François. *A música é um jogo de criança*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2019.

DELALANDE, François; THELEN, Esther. *François Delalande e o jogo musical da infância*. Anais do XI Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical, p. 80–82.

HABIBI, Assal et al. Music training and child development: a review of recent findings from longitudinal study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO: CARACTERIZAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



GLOBAL DEVELOPMENTAL DISORDER: CHARACTERIZATION AND LEARNING STRATEGIES FOR INCLUSIVE EDUCATION

SIMONE ESTEVES CALTABELLOTTA

Graduação em pedagogia pela universidade Nove de Julho (2018), pós graduação em Alfabetização e letramento pela Faculdade de Administração, Humanas e Exatas FAHE (2020), pós em Educação de Jovens e Adultos Interdisciplinaridades (2025) FACLONnect e pós em Transtorno Global de desenvolvimento (2026) FACLONnect, Professora de educação infantil e Ensino Fundamental I, na EMEI Professor Lourenço Filho.

RESUMO

O Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), de etiologia multifatorial, caracteriza-se pela presença de alterações que podem impactar a comunicação, a interação social e o comportamento, refletindo diretamente no percurso escolar dos estudantes. Sua classificação e tipologias evidenciam a heterogeneidade do quadro, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis às singularidades dos alunos. Nesse contexto, as particularidades no processo de aprendizagem demandam adaptações metodológicas que considerem diferentes ritmos e formas de participação. Este estudo possui como objetivo geral: analisar, por meio de revisão de literatura, o TGD no contexto educacional, considerando seus aspectos etiológicos, classificatórios e tipológicos, bem como suas implicações no processo de aprendizagem e as estratégias pedagógicas voltadas ao ensino e aprendizagem dos alunos. A metodologia adotada foi a revisão de literatura, em bases de dados eletrônicas como Google Acadêmico e Base de Teses e Dissertações da CAPES, dos estudos publicados no período de 2010 a 2025. Conclui-se que implementação de estratégias de ensino estruturadas, com orientações claras, recursos visuais e organização adequada do ambiente, mostram-se essenciais para promover a inclusão, o engajamento e o desenvolvimento educacional desses estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Processo de Aprendizagem; Transtorno Global do Desenvolvimento.

ABSTRACT

Global Developmental Disorder (GDD), of multifactorial etiology, is characterized by the presence of alterations that can impact communication, social interaction, and behavior, directly reflecting on the students' school trajectory. Its classification and typologies highlight the heterogeneity of the condition, reinforcing the need for pedagogical practices sensitive to the singularities of the students. In this context, the particularities in the learning process demand methodological adaptations that consider different rhythms and forms of participation. This study has the general objective of analyzing, through a literature review, GDD in the educational context, considering its etiological, classificatory, and typological aspects, as well as its implications in the learning process and the pedagogical strategies aimed at the teaching and learning of students. The methodology adopted was a literature review, using electronic databases such as Google Scholar and the CAPES Theses and Dissertations Database, of studies published between 2010 and 2025. It is concluded that the implementation of structured teaching strategies, with clear guidelines, visual resources, and adequate organization of the environment, are essential to promote the inclusion, engagement, and educational development of these students.

Keywords: Inclusive Education; Learning Process; Global Developmental Disorder.

INTRODUÇÃO

A etiologia do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) é compreendida como multifatorial, envolvendo aspectos neurobiológicos, genéticos e ambientais que influenciam o desenvolvimento infantil, especialmente nas áreas da comunicação, interação social e comportamento. No campo classificatório, os manuais diagnósticos tradicionalmente agruparam diferentes condições sob a denominação de TGD, reconhecendo a diversidade de manifestações e níveis de suporte necessários. As tipologias associadas a esses transtornos evidenciam a heterogeneidade do quadro, o que demanda análises cuidadosas para evitar generalizações.

O TGD repercute de maneira significativa no processo de aprendizagem, uma vez que pode envolver particularidades nas formas de comunicação, interação social e organização do pensamento. Tais características podem influenciar a participação nas atividades escolares, exigindo adaptações metodológicas que considerem diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

A adoção de estratégias de ensino para alunos com TGD constitui um elemento central para a efetivação de práticas educacionais inclusivas. Nesse sentido, torna-se necessário planejar intervenções

pedagógicas estruturadas, com orientações claras, uso de recursos visuais e organização do ambiente, de modo a favorecer a compreensão e a participação dos estudantes nas atividades escolares.

Deste cenário, emerge a problemática: Como a compreensão dos aspectos etiológicos, classificatórios e tipológicos do TGD podem contribuir para a contextualização de seus impactos na aprendizagem e para a adoção de estratégias pedagógicas eficazes para os alunos?

Como objetivo geral, este estudo buscou: analisar, por meio de revisão de literatura, o TGD no contexto educacional, considerando seus aspectos etiológicos, classificatórios e tipológicos, bem como suas implicações no processo de aprendizagem e as estratégias pedagógicas voltadas ao ensino e aprendizagem dos alunos. Como objetivos específicos, buscaram-se: descrever a etiologia, a classificação e as tipologias do TGD; contextualizar o TGD no processo de aprendizagem; apresentar estratégias de aprendizagem que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento educacional de alunos com TGD.

Justifica-se o estudo da temática, pela necessidade de aprofundar a compreensão do TGD no contexto da educação inclusiva, especialmente no Ensino Fundamental, considerando as especificidades que permeiam o processo de aprendizagem desses estudantes. Para os docentes, o estudo contribui ao sistematizar conhecimentos sobre etiologia, classificação e tipologias do TGD, favorecendo a reflexão crítica e o aprimoramento das práticas pedagógicas com vistas à adoção de estratégias mais inclusivas. Para os discentes, evidencia-se a importância de um ambiente educacional que reconheça as diferentes formas de aprender, promovendo maior equidade no acesso ao conhecimento e no desenvolvimento escolar.

ETIOLOGIA, CLASSIFICAÇÃO E AS TIPOLOGIAS DO TGD

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) configuram-se como condições caracterizadas por comprometimentos graves e abrangentes em áreas essenciais do desenvolvimento, especialmente nas habilidades de interação social, comunicação e nos padrões comportamentais. A adoção do termo “transtorno”, conforme a CID-10, busca evitar estigmas associados a denominações como doença ou enfermidade, ainda que reconhecida sua imprecisão conceitual. Tais condições implicam desvios significativos em relação ao desenvolvimento esperado, interferindo na organização psíquica e no comportamento infantil com diferentes níveis de intensidade. Nesse cenário, os avanços científicos e as abordagens interdisciplinares têm ampliado a compreensão desses transtornos, favorecendo a formulação de políticas e intervenções que contribuam para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e de suas famílias (Generino *et al*, 2025).

Neste sentido, apontam Junior; Belchior; Santos (2015), que os TGD são caracterizados por comprometimentos significativos e abrangentes em áreas fundamentais do desenvolvimento, especialmente nas habilidades de interação social, comunicação e nos padrões de comportamento, interesses e atividades. Tais prejuízos qualitativos indicam um desvio expressivo em relação ao

desenvolvimento esperado para a idade mental do indivíduo. Geralmente manifestados nos primeiros anos de vida, esses transtornos podem estar associados a diferentes níveis de comprometimento intelectual e a alterações no desenvolvimento cognitivo. Observa-se, ainda, maior incidência no sexo masculino, enquanto meninas tendem a apresentar quadros com maior gravidade. Essas especificidades reforçam a necessidade de compreensão aprofundada para subsidiar intervenções adequadas.

Em seu estudo Júnior, Cunha (2010), discorrem que os TGD constituem uma categoria diagnóstica que reúne diferentes transtornos caracterizados por alterações qualitativas em funções essenciais do desenvolvimento humano. Esse conceito, consolidado a partir do final da década de 1960 com os estudos de Rutter e Cohen, emerge em um contexto de avanços metodológicos que possibilitaram superar interpretações iniciais sobre o autismo, passando a compreendê-lo como um transtorno do desenvolvimento e não mais como psicose infantil. Tal mudança favoreceu uma visão menos estigmatizante e mais abrangente, reconhecendo a existência de quadros distintos, ainda que com manifestações semelhantes.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento são divididos em cinco categoriais, a saber: Transtorno Autista, Síndrome de Rett, Transtorno de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação (Furtado; Brayner; Silva, 2014, p.285).

A classificação dos TGD fundamenta-se em sistemas diagnósticos internacionalmente reconhecidos, entre os quais se destaca a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID10), adotada pelo Sistema Único de Saúde. No capítulo V, destinado aos transtornos mentais e comportamentais, os TGD estão inseridos na categoria F84, que abrange condições como autismo infantil, autismo atípico, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtornos não especificados. Essa organização diagnóstica possui implicações diretas no acesso a serviços especializados e intervenções terapêuticas (Brasil, 2014).

O quadro 1 a seguir apresenta uma síntese das tipologias dos Transtornos Globais do Desenvolvimento conforme o DSM-IV, organizando informações relativas às características principais, idade de manifestação e aspectos relevantes para o diagnóstico diferencial. Essa sistematização permite evidenciar as particularidades de cada transtorno, ao mesmo tempo em que favorece uma compreensão comparativa entre os quadros clínicos. Ao reunir tais elementos, o quadro contribui para a identificação mais precisa dos transtornos e para o aprofundamento do conhecimento teórico, subsidiando análises diagnósticas e educacionais mais fundamentadas.

Quadro 1 - Síntese das tipologias TGD conforme o DSM-IV

Tipologia	Características principais	Importante para o diagnóstico diferencial
Autismo	Prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação. Pode haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem. Naqueles que a possuem, pode haver uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática. Repertório restrito de interesses e atividades. Interesse por rotinas e rituais não funcionais. Se manifesta antes dos 3 anos de idade.	Prejuízo no funcionamento ou atrasos em pelo menos 1 das 3 áreas: Interação social; Linguagem para comunicação social; Jogos simbólicos ou imaginativos.
Síndrome de Rett	Desenvolvimento de múltiplos déficits específicos após um período de funcionamento normal nos primeiros meses de vida. Desaceleração do crescimento do perímetro cefálico. Perda das habilidades voluntárias das mãos adquiridas anteriormente, e posterior desenvolvimento de movimentos estereotipados semelhantes a lavar ou torcer as mãos. O interesse social diminui após os primeiros anos de manifestação do	Presença de crises convulsivas. Desaceleração do crescimento do perímetro cefálico.

	quadro, embora possa se desenvolver mais tarde. Prejuízo severo do desenvolvimento da linguagem expressiva ou receptiva. Primeiras manifestações após os primeiros 6 a 12 meses de vida. Prejuízos funcionais do desenvolvimento dos 6 meses aos primeiros anos de vida.	
Transtorno de Asperger	Prejuízo persistente na interação social. Desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Tem início mais tardio do que o Autismo ou é percebido mais tarde (entre 3 e 5 anos). Atrasos motores ou falta de destreza motora podem ser percebidos antes dos 6 anos.	Diferentemente do Autismo, podem não existir atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo, na linguagem, nas habilidades de autoajuda apropriadas à idade, no comportamento adaptativo, à exceção da interação social, e na curiosidade pelo ambiente na infância.

Transtorno da Desintegrativo Infância	Regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento, após um desenvolvimento normal constituído de comunicação verbal e nãoverbal, relacionamentos sociais, jogos e comportamento adaptativo apropriado para a idade. As perdas clinicamente significativas das habilidades já adquiridas em pelo menos duas áreas: linguagem expressiva ou receptiva, habilidades sociais ou comportamento adaptativo, controle intestinal ou vesical, jogos ou habilidades motoras. Apresentam déficits sociais e comunicativos e aspectos comportamentais geralmente observados no Autismo. Se manifesta após 2 anos e antes dos 10 anos de idade.	O transtorno não é melhor explicado pelo Autismo ou Esquizofrenia. Excluídos transtornos metabólicos e condições neurológicas. Muito raro e muito menos comum do que o Autismo.
Transtorno do Global Desenvolvimento	Existe prejuízo severo no desenvolvimento da interação social recíproca ou de habilidades de	Quando tais características estão presentes, mas não são satisfeitos os critérios diagnósticos para um
sem outra especificação	comunicação verbal e não-verbal ou comportamentos, interesses e atividades estereotipados.	Transtorno Global do Desenvolvimento ou para outros quadros diagnósticos como Esquizofrenia, Transtorno da Personalidade Esquizotípica ou Transtorno da Personalidade Esquiva.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) adaptado de Júnior, Cunha (2010)

A compreensão da etiologia, classificação e tipologias TGD revela a complexidade que envolve esses quadros, cuja origem é reconhecida como multifatorial, ainda que não plenamente elucidada pela literatura científica. Os sistemas classificatórios, ao organizarem os diferentes transtornos a partir de critérios diagnósticos específicos, possibilitam maior precisão na identificação das condições e nas formas de acompanhamento. Ademais, as tipologias evidenciam a heterogeneidade das manifestações, indicando distintos níveis de comprometimento no desenvolvimento. Dessa forma, o aprofundamento teórico sobre essas dimensões mostra-se essencial para subsidiar práticas clínicas e educacionais mais coerentes com as necessidades dos indivíduos.

TGD: PROCESSO DE APRENDIZAGEM E ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva no Brasil é assegurada por um conjunto de dispositivos legais que reafirmam o direito de todos à escolarização em ambientes comuns de ensino. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito social, garantindo atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça esse princípio ao prever a oferta de serviços de apoio pedagógico. Destaca-se ainda a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta os sistemas de ensino para a eliminação de barreiras, bem como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que consolida a promoção da igualdade de oportunidades e da participação plena no contexto educacional (Brasil, 2007).

Os TGD apresentam aspectos relevantes para a educação escolar, sobretudo no que se refere às funções cognitivas que sustentam o processo de aprendizagem e as interações sociais. Entre esses aspectos, destacam-se a Função Executiva e a Teoria da Mente, ambas fundamentais para a organização do pensamento, o planejamento de ações e a compreensão do comportamento alheio. Alterações nessas capacidades podem repercutir na flexibilidade mental, na antecipação de situações e na comunicação, exigindo práticas pedagógicas estruturadas e mediadas (Júnior, Cunha, 2010). O quadro 2 abaixo, traz de forma detalhada estes processos, bem como recomendações de estratégias de ensino, recomendadas pelos autores.

Quadro 2 – Aspectos importantes dos Transtornos Globais do Desenvolvimento para a educação escolar

Aspecto	Síntese conceitual	Estratégias de ensino
Função Executiva	Conjunto de habilidades responsáveis por planejar ações, antecipar situações, inibir impulsos e flexibilizar pensamentos para alcançar objetivos. Nos estudantes com TGD, observa-se inflexibilidade mental, aderência a rotinas, dificuldades em atribuir sentido às atividades e prejuízos na adaptação a novas situações.	Promover situações de aprendizagem mediadas que ampliem as possibilidades de uso dessa função, investir no aprimoramento das capacidades de planejamento e organização da conduta e propor experiências que favoreçam a adaptação a diferentes contextos, auxiliando o estudante a utilizar conhecimentos prévios em novas situações.

Teoria da Mente	Refere-se à capacidade de atribuir estados mentais aos outros, compreendendo intenções, sentimentos e comportamentos. Alterações nessa habilidade podem gerar prejuízos na comunicação e nas relações sociais, dificultando a interação com o meio.	Oportunizar exposição sistemática ao meio social, mediada pela escola, criando experiências que estimulem a atenção compartilhada e a compreensão das ações dos outros, com foco no desenvolvimento das competências sociais e comunicativas dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) adaptado de Júnior, Cunha (2010)

A análise do quadro evidencia que os prejuízos na Função Executiva e na Teoria da Mente não apenas caracterizam aspectos centrais dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, mas também orientam a definição de estratégias pedagógicas mais intencionais. Observa-se que a mediação escolar e a exposição planejada a experiências sociais configuram-se como elementos fundamentais para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e interacionais desses estudantes. Ao articular síntese conceitual e encaminhamentos didáticos, o quadro reforça a necessidade de práticas educativas estruturadas, capazes de favorecer a adaptação, a construção de sentidos e a participação ativa no contexto escolar.

A inclusão de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento no contexto escolar demanda mais do que sua inserção física na escola regular, exigindo intervenções planejadas que considerem suas especificidades cognitivas, sociais e comunicativas. O texto destaca que o atendimento especializado e interdisciplinar, aliado à preparação da comunidade escolar, constitui elemento fundamental para romper barreiras atitudinais e favorecer a participação efetiva do aluno. Estratégias como o uso de tecnologias educacionais, métodos estruturados de ensino e recursos de comunicação ampliada contribuem para o avanço acadêmico em tempos e ritmos próprios (Junior; Belchior; Santos, 2015). O quadro 3 abaixo, traz estratégias de ensino e aprendizagem para inclusão dos alunos com TGD.

Quadro 3 - Estratégias para inclusão de alunos com TGD

Estratégia	Contextualização
Atendimento especializado e interdisciplinar	Realizado antes e durante a inserção escolar, auxilia no desenvolvimento da consciência de si e favorece melhores condições de aprendizagem e socialização.
Uso do computador como apoio à escrita	Emprega programas simples para estimular a escrita, especialmente em alunos com dificuldades motoras, com organização gradual do espaço de produção.

Educação da comunidade escolar	Envolve a sensibilização de todos os sujeitos da escola para reduzir barreiras atitudinais e promover interações sociais mais inclusivas.
Método TEACCH	Baseado na organização da rotina e no uso de informações visuais, busca ampliar independência, funcionalidade e habilidades acadêmicas.
Comunicação Alternativa	Utiliza gestos, expressões, símbolos gráficos e recursos tecnológicos para ampliar as possibilidades comunicativas de alunos sem fala funcional.
Sistemas simbólicos e softwares (PCS e Boardmaker)	Permitem a criação de pranchas e materiais personalizados que favorecem a expressão, a compreensão e a participação nas atividades escolares.
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Complementa a formação do estudante, oferecendo recursos e estratégias que promovem autonomia dentro e fora da escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) adaptado de Junior; Belchior; Santos (2015)

A análise do quadro 3, evidencia que a efetivação da inclusão escolar está diretamente associada à adoção de estratégias diversificadas e articuladas às necessidades individuais dos estudantes com TGD. Observa-se a predominância de abordagens estruturadas, do suporte tecnológico e da mediação pedagógica como fatores que potencializam a comunicação, a organização do comportamento e o desenvolvimento acadêmico. Além disso, o envolvimento da comunidade escolar revela-se essencial para garantir interações sociais significativas.

A Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS), Campus Laranjeiras do Sul, elaborou uma cartilha, intitulada “Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)” (2025), na qual traz a contextualização acerca do mesmo, bem como recomendações de adaptações: didático-pedagógicas e avaliativas, para inclusão dos alunos com TGD, detalhadas abaixo no quadro 4.

Quadro 4 - Adaptações para inclusão de alunos com TGD

EIXO DE ADAPTAÇÃO	RECOMENDAÇÃO

Didático-pedagógicas	1 - Permitir que o/a estudante faça o registro/gravação das aulas e use o computador; 2 - Ofertar explicações individualizadas quando necessário; 3 - Explicar de forma global o que será estudado; tanto no plano de ensino quanto nas atividades diárias (visando diminuir os níveis de ansiedade do estudante); 4 - Investir em aprimorar sua comunicação com o aluno com TGD. Eles possuem dificuldades na comunicação e precisam que você encontre formas de estabelecer uma comunicação plena com ele; 5 - Auxiliar na interpretação de textos, ler com o/a estudante e explicar o que foi lido de forma pontual e simplificada; 6 - Oportunizar momentos de relatos orais, ajudando-o/a organizar a exposição com coerência; 7 - Quando for apresentar vídeos, regular o volume de forma que fique agradável ao aluno; 8 - Incentivar o trabalho em grupo; 9 - Incentivar o/a estudante a participar da aula e realizar as atividades solicitadas.
Avaliativa	1 - Estabelecer, quando necessário, tempo ampliado para a realização das atividades. Elas podem ser iniciadas em sala de aula com a turma e continuadas em horário agendado no setor de acessibilidade e/ou com o professor; 2 - Avaliação diferenciada quando necessário; 3 - Utilização de notebook/tablete ou outro aparelho quando necessário e possível.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) adaptado de UFFS (2025)

A análise do quadro 4, evidencia que a inclusão de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento requer adaptações didático pedagógicas e avaliativas articuladas às necessidades específicas desses estudantes. As recomendações destacam a importância da flexibilização das práticas de ensino, por meio de explicações individualizadas, apoio à comunicação, mediação na interpretação de textos e incentivo à participação nas atividades coletivas. No âmbito avaliativo, observa-se a valorização do tempo ampliado, da diversificação de instrumentos e do uso de recursos tecnológicos como estratégias que favorecem a equidade no processo de aprendizagem.

O estudo intitulado *“Educação inclusiva e alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: práticas pedagógicas na classe comum”* evidenciou avanços no desenvolvimento educacional e social do aluno com autismo analisado, destacando o papel fundamental da professora e da escola no processo de inclusão. Contudo, observou-se que as atividades propostas priorizavam habilidades mecânicas e de memória, revelando limitações na oferta de práticas pedagógicas mais desafiadoras e compatíveis com o nível escolar. A ausência do Atendimento Educacional Especializado e a carência de formação continuada para os docentes foram apontadas como fragilidades institucionais relevantes. Os

resultados reforçam que a efetivação da inclusão demanda transformações estruturais na escola e investimento no potencial do estudante, reconhecendo suas capacidades para além das especificidades do transtorno (Lambert *et al*,2017).

Diante este universo, a escola e os docentes desempenham um papel central na efetivação da inclusão escolar, especialmente diante do significativo percentual da população que apresenta algum tipo de deficiência, o que exige preparo institucional para lidar com a diversidade. Nesse contexto, torna-se imprescindível que os profissionais da educação desenvolvam práticas pedagógicas capazes de reconhecer as necessidades, potencialidades e interesses individuais dos estudantes, promovendo um ensino humanístico e democrático. A educação inclusiva implica a reestruturação da cultura escolar, das políticas e da organização curricular, orientando-se pela valorização das diferenças e pela formação integral do sujeito (Fachinello, Pedroso,2010).

Compreende-se que os TGD, impõem desafios específicos ao processo de aprendizagem, sobretudo nas dimensões da comunicação, interação social e flexibilidade cognitiva, exigindo da escola a adoção de práticas pedagógicas intencionais e inclusivas. Nesse contexto, o ensino deve ser organizado de modo a considerar as singularidades dos estudantes, com estratégias que favoreçam a mediação do conhecimento, a previsibilidade das rotinas e o estímulo à autonomia. Recursos como suportes visuais, comunicação alternativa, metodologias estruturadas e acompanhamento especializado contribuem para ampliar as possibilidades de participação e progresso acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se que o TGD possui etiologia multifatorial e manifesta-se por comprometimentos na comunicação, interação social e comportamento, demandando uma compreensão teórica consistente para evitar generalizações. A diversidade das tipologias reforça a necessidade de abordagens educacionais sensíveis às singularidades dos estudantes. Assim, o estudo confirmou que o aprofundamento conceitual constitui base indispensável para a organização de práticas pedagógicas mais coerentes e inclusivas.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, verificou-se que a classificação dos TGD, fundamentada em sistemas diagnósticos reconhecidos, possibilita maior precisão na identificação das condições e no direcionamento das intervenções educacionais. As tipologias evidenciam distintos níveis de comprometimento e necessidades de suporte, indicando que o planejamento pedagógico deve considerar as particularidades do desenvolvimento infantil. Tal compreensão contribui para a construção de intervenções mais qualificadas, capazes de favorecer não apenas o acompanhamento escolar, mas também a qualidade de vida dos estudantes e de suas famílias.

Quanto ao processo de aprendizagem, observou-se que as características associadas ao TGD influenciam diretamente a participação nas atividades escolares, exigindo adaptações metodológicas que respeitem diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Nesse cenário, estratégias estruturadas,

orientações claras, uso de recursos visuais e organização do ambiente revelam-se fundamentais para promover o engajamento e o desenvolvimento educacional. Tais medidas favorecem a compreensão das tarefas e ampliam as possibilidades de participação ativa dos alunos no cotidiano escolar.

Dessa forma, conclui-se que esse entendimento subsidia a adoção de práticas inclusivas mais intencionais. A implementação de intervenções pedagógicas planejadas demonstra potencial para promover inclusão, autonomia e progresso acadêmico, reafirmando a importância de ambientes educacionais que reconheçam as diferentes formas de aprender e assegurem maior equidade no acesso ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP.2007. Disponível Acesso 11 jan. 2026.

BRASIL. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA).** Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf. Acesso 15 dez. 2025.

FACHINELLO, Justina Inês Turcatto; PEDROSO, André Pereira. **INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NA REDE REGULAR DE ENSINO.** O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Volume I. 2010. Secretaria de Educação do Paraná. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true&ref=34822&ext=pdf&k=>. Acesso 03 fev. 2026.

FURTADO, Luis Achilles; BRAYNER, José Cleuber; SILVA, Lucas Silveira da. **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Saúde Pública: Uma Revisão Integrativa. Percorso Acadêmico**, Belo Horizonte, v. 4, n. 8, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/percursoacademico/article/view/8000/8684>. Acesso em 18 dez. 2025.

GENERINO, Eliana Machado *et al.* **TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO.** A Educação enquanto fenômeno social: Ciência, cultura e políticas públicas 7. Cap.13. p. 128-138. 2025. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/downloadpost/98179>. Acesso em 15 dez. 2025.

JÚNIOR, José Ferreira Belisário, CUNHA, Patrícia. **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. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Recurso eletrônico. Disponível em:

[https://prefeitura.poa.br/sites/default/files/usu_doc/hotsites/sms/bvapsbiblioteca-virtual-de-atencao-primaria-saude/Guia%20-](https://prefeitura.poa.br/sites/default/files/usu_doc/hotsites/sms/bvapsbiblioteca-virtual-de-atencao-primaria-saude/Guia%20-%20Transtornos%20Globais%20do%20Desenvolvimento.pdf)

[%20Transtornos%20Globais%20do%20Desenvolvimento.pdf](https://prefeitura.poa.br/sites/default/files/usu_doc/hotsites/sms/bvapsbiblioteca-virtual-de-atencao-primaria-saude/Guia%20-%20Transtornos%20Globais%20do%20Desenvolvimento.pdf). Acesso em 18 dez. 2025.

JUNIOR, Francisco Varder Braga; BELCHIOR, Michelle Sales; SANTOS, Sarah Teles dos. **Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e o atendimento educacional especializado.**

Mossoró, 2015. Disponível em:

[https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/581290/2/Transtornos%20globais](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/581290/2/Transtornos%20globais%20do%20desenvolvimento%20e%20altas%20habilidades.pdf)

[s%20do%20desenvolvimento%20e%20altas%20habilidades.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/581290/2/Transtornos%20globais%20do%20desenvolvimento%20e%20altas%20habilidades.pdf). Acesso em 20 dez. 2025.

LAMBERT, Ayrton *et al.* Educação inclusiva e alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: práticas pedagógicas na classe comum. **Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística Edição Temática em Gestão, Internacionalização e Desenvolvimento**. São Paulo, v. 6, n. 6, p. 67-78, 2017. Acesso em 22 jan. 2026.

UFFS. **Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)**. Universidade Federal da Fronteira do Sul - Campus Laranjeiras do Sul. 2025. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://site-antigo-2025.uffs.edu.br/campi/laranjeirasdo-sul/acessibilidade/materiais-de-apoio/transtornos-globais-dodesenvolvimento-tgd/@@download/file>. Acesso em 03 fev. 2026.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE



EDUCATION AND CULTURAL DIVERSITY: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN TEACHING PRACTICE

SUELI DA SILVA OLIVEIRA

Graduação em História pela Faculdade UNICV (ano de conclusão 2025); Professora de Educação Infantil no CEU CEI Parque São Carlos e Professor de Educação Básica Matemática – na EE Deputado José Storópoli.

RESUMO

A diversidade cultural constitui um dos desafios centrais da educação contemporânea, exigindo que docentes sejam capazes de atuar de forma inclusiva, crítica e sensível às múltiplas identidades presentes na sala de aula. Este artigo busca analisar os desafios e as possibilidades que a diversidade cultural impõe à prática docente, com foco na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fundamenta-se em autores como James Banks, Sonia Kramer, Paulo Freire, Michael Apple, Geertz e García Canclini, que discutem a importância da valorização das culturas locais, do respeito às diferenças e da construção de práticas pedagógicas democráticas. A pesquisa aborda questões relativas à formação docente, à mediação cultural e à implementação de estratégias pedagógicas que promovam a equidade e a inclusão. Conclui-se que a diversidade cultural, quando reconhecida e integrada ao processo educativo, transforma-se em oportunidade de aprendizagem significativa, construção de identidade e fortalecimento do senso de pertencimento, contribuindo para uma educação mais justa, crítica e humanizadora.

Palavras-chave: Cultura escolar; Identidade infantil; Educação; Diversidade; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Cultural diversity is one of the central challenges of contemporary education, requiring teachers to be able to act inclusively, critically, and sensitively to the multiple identities present in the classroom. This

article seeks to analyze the challenges and possibilities that cultural diversity imposes on teaching practice, focusing on Early Childhood Education and the initial years of Elementary School. It is based on authors such as James Banks, Sonia Kramer, Paulo Freire, Michael Apple, Geertz, and García Canclini, who discuss the importance of valuing local cultures, respecting differences, and building democratic pedagogical practices. The research addresses issues related to teacher training, cultural mediation, and the implementation of pedagogical strategies that promote equity and inclusion. It concludes that cultural diversity, when recognized and integrated into the educational process, becomes an opportunity for meaningful learning, identity construction, and strengthening of the sense of belonging, contributing to a more just, critical, and humanizing education.

Keywords: School culture; Children's identity; Education; Diversity; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de formar sujeitos capazes de compreender, respeitar e interagir com a diversidade cultural presente nas sociedades atuais. A globalização, a mobilidade populacional e a crescente pluralidade de identidades culturais tornam a sala de aula um espaço complexo, no qual coexistem valores, crenças, saberes e práticas distintas. Nesse contexto, a diversidade cultural não pode ser tratada como problema, mas sim como oportunidade pedagógica para promover aprendizagens significativas, formar cidadãos críticos e fortalecer a inclusão social. Para James Banks (2017), a educação multicultural é um componente essencial da prática docente, pois permite que os alunos compreendam e valorizem múltiplas perspectivas culturais, reduzindo preconceitos e promovendo a equidade.

Na prática escolar, contudo, integrar a diversidade cultural apresenta desafios significativos. Michael Apple (2013) destaca que as estruturas educacionais tradicionais frequentemente reproduzem desigualdades sociais e culturais, ao privilegiar determinados saberes e perspectivas em detrimento de outras. Assim, cabe ao docente assumir um papel mediador, capaz de reconhecer e valorizar as identidades culturais de todos os alunos, adaptando estratégias pedagógicas que respeitem diferenças e promovam participação ativa. A abordagem pedagógica deve ir além da simples inclusão formal, incorporando práticas reflexivas e críticas que articulem cultura, conhecimento e experiência social.

A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental são momentos cruciais para a sensibilização e a construção de identidades culturais, pois é nesse período que a criança estabelece bases para a compreensão de si mesma e do outro. Paulo Freire (1996) enfatiza que a educação deve ser um ato de liberdade e diálogo, capaz de valorizar os saberes prévios dos alunos e integrá-los ao processo de aprendizagem. A prática docente, nesse sentido, exige a criação de ambientes educativos que reconheçam a pluralidade de vozes e promovam experiências significativas de pertencimento, cooperação e respeito.

Autoras como Sonia Kramer (2018) reforçam que a formação docente deve contemplar dimensões interculturais, preparando os professores para lidar com a diversidade de maneira sensível e ética. Isso envolve não apenas conhecimento teórico sobre culturas diferentes, mas também a capacidade de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, que integrem conteúdos culturais relevantes e respeitem as especificidades de cada grupo social. Clifford Geertz (1989) e Néstor García Canclini (2008) complementam essa perspectiva, ao enfatizar que cultura é um sistema simbólico dinâmico e que a educação deve conectar o conhecimento formal às experiências culturais dos alunos.

Diante disso, este artigo busca compreender os desafios e as possibilidades que a diversidade cultural apresenta à prática docente, discutindo como estratégias pedagógicas inclusivas podem fortalecer a formação integral das crianças e promover uma educação democrática e humanizadora. A análise teórica fundamenta-se em autores contemporâneos e clássicos, articulando educação multicultural, mediação cultural e práticas pedagógicas críticas, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de ações educativas que valorizem a diversidade e promovam equidade no contexto escolar.

DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

A diversidade cultural é um elemento constitutivo das sociedades contemporâneas, marcada pelo encontro de múltiplas identidades, valores, tradições, línguas e práticas sociais. Em contextos educacionais, essa diversidade se manifesta de maneira explícita, tornando a sala de aula um espaço heterogêneo em termos culturais, sociais e econômicos. Para James Banks (2017, p. 34), “a educação multicultural envolve não apenas o reconhecimento das diferenças culturais, mas também a integração dessas diferenças de forma a enriquecer o processo de aprendizagem de todos os estudantes”. Ou seja, a escola deve assumir a diversidade não como desafio a ser contornado, mas como oportunidade pedagógica para desenvolver competências cognitivas, sociais e éticas.

A educação multicultural, segundo Banks (2017), deve contemplar quatro dimensões fundamentais: a promoção da igualdade, o reconhecimento das identidades culturais, a análise crítica das desigualdades sociais e a inclusão de conteúdos e perspectivas multiculturais no currículo. Essa abordagem permite que os alunos compreendam que o conhecimento não é neutro, mas historicamente situado, refletindo interesses, valores e tradições específicos. Michael Apple (2013, p. 78) reforça que “os currículos tradicionais frequentemente reproduzem hierarquias culturais e sociais, marginalizando saberes e experiências de grupos historicamente subalternizados”. Dessa forma, a educação multicultural busca corrigir essas distorções, proporcionando equidade e valorizando a pluralidade.

A diversidade cultural na escola também se relaciona à noção de identidade. Paulo Freire (1996, p. 53) argumenta que “a educação não pode se limitar à transmissão de conteúdos neutros; deve reconhecer e valorizar os saberes prévios dos alunos, inseridos em suas experiências culturais e sociais”. A prática docente multicultural requer, portanto, compreensão e sensibilidade às experiências e valores que cada criança traz, integrando-os à aprendizagem e promovendo um ambiente inclusivo. Clifford

Geertz (1989) contribui para essa compreensão ao afirmar que cultura é um sistema simbólico que orienta pensamentos, sentimentos e ações; educar em contextos culturalmente diversos implica reconhecer essas teias de significados e mediá-las na construção do conhecimento.

Em contextos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, a diversidade cultural se manifesta, por exemplo, na presença de diferentes línguas, formas de comunicação, tradições familiares e experiências comunitárias. Sonia Kramer (2018, p. 112) ressalta que “a escola deve ser um espaço de diálogo intercultural, em que cada criança reconheça e respeite as diferenças, mas também se sinta pertencente a um coletivo”. A educação multicultural, portanto, não se limita a incluir conteúdos culturais no currículo, mas implica reorganizar práticas pedagógicas, métodos de avaliação e relações de poder dentro da sala de aula.

Outro ponto central é a valorização de saberes locais e populares. Néstor García Canclini (2008, p. 57) destaca que “a cultura contemporânea é híbrida e múltipla, combinando tradições locais com influências globais, e a escola deve integrar essas experiências para formar cidadãos críticos e conscientes”. Em termos pedagógicos, isso significa que atividades como contação de histórias tradicionais, celebrações culturais, projetos de arte e música, além da valorização de línguas e costumes da comunidade, contribuem significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo identidade, pertencimento e empatia.

A educação multicultural, portanto, constitui um alicerce teórico e prático para a abordagem da diversidade cultural na prática docente. Reconhecer as múltiplas identidades presentes na sala de aula, promover o diálogo intercultural, valorizar saberes prévios e incluir perspectivas diversas no currículo são estratégias que favorecem a construção de aprendizagens significativas. Nesse sentido, a prática docente deve ir além da inclusão formal, englobando mediação cultural, reflexão crítica e compromisso ético com a equidade.

Boaventura de Sousa Santos (2019) contribui de modo essencial ao defender uma “ecologia de saberes”, conceito que reconhece a coexistência e a validade de diferentes formas de conhecimento — científicos, populares, tradicionais, artísticos e espirituais. Para o autor, “a educação emancipatória é aquela que permite o diálogo horizontal entre os saberes, rompendo com a monocultura do saber científico ocidental” (SANTOS, 2019, p. 65). Essa perspectiva é fundamental para repensar o currículo e a prática docente, especialmente na Educação Infantil, onde o contato com múltiplas linguagens e culturas é parte constitutiva do desenvolvimento da criança.

Nessa mesma direção, Vera Maria Candau (2016) afirma que a educação intercultural não deve se limitar à convivência entre diferentes, mas deve promover “relações de diálogo, reconhecimento e respeito entre os sujeitos e grupos culturais”. Para a autora, a interculturalidade é um projeto ético-político que visa superar as desigualdades, questionando as estruturas de poder que produzem exclusão. Na escola, isso implica repensar práticas e discursos que, muitas vezes de forma inconsciente, reforçam estereótipos e invisibilizam culturas. Trabalhar com a diversidade cultural, portanto, é também um ato de resistência e de transformação social.

Stuart Hall (2003) complementa essa reflexão ao enfatizar que a identidade cultural não é estática, mas se constrói no movimento, nas trocas e nas contradições. A criança que vive em uma sociedade globalizada experimenta múltiplas referências culturais — a mídia, a família, a escola, a comunidade —, e cada uma delas contribui para a formação de um eu plural e dinâmico. A escola deve, portanto, favorecer experiências que permitam às crianças compreenderem e negociarem essas identidades, sem hierarquizá-las.

Henry Giroux (1997) acrescenta que a pedagogia crítica deve reconhecer a escola como um espaço de produção cultural, onde os alunos não apenas aprendem, mas também constroem significados sobre o mundo. Para o autor, o professor é um “intelectual transformador”, capaz de articular o ensino com as dimensões políticas da cultura, ajudando os estudantes a desenvolver consciência crítica sobre as desigualdades e os mecanismos de dominação simbólica. Na Educação Infantil, isso pode se manifestar, por exemplo, em projetos que abordem a pluralidade de famílias, os costumes regionais, ou as diferentes formas de expressão artística e corporal.

Miguel Arroyo (2014) reforça essa visão ao propor que a escola reconheça os sujeitos “em sua inteireza humana”, incorporando seus tempos, histórias e culturas. Para ele, as práticas pedagógicas devem valorizar o que cada criança traz de seu território e de sua vivência, rompendo com a lógica padronizadora. Essa abordagem é fundamental para uma educação comprometida com os direitos humanos e a justiça social, especialmente nas etapas iniciais da escolarização.

Por fim, Peter McLaren (2000) alerta que a educação multicultural não deve se limitar à celebração das diferenças, mas deve ser “uma pedagogia da resistência e da transformação”, enfrentando as desigualdades raciais, de classe e de gênero que atravessam a escola e a sociedade. Isso exige do professor uma postura reflexiva e engajada, capaz de transformar a diversidade em eixo central da prática pedagógica, e não em mero adorno curricular.

Assim, compreender a diversidade cultural na educação significa reconhecer que cada criança é portadora de uma história, uma linguagem e uma visão de mundo. A escola, ao se abrir para o diálogo entre culturas, torna-se um espaço de construção de cidadania e humanidade. A prática docente multicultural, ancorada em princípios de respeito, solidariedade e justiça, é o caminho para uma educação que não apenas ensina conteúdos, mas forma sujeitos conscientes, críticos e sensíveis à complexidade do mundo contemporâneo.

DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE

A diversidade cultural, embora constitua um recurso pedagógico valioso, apresenta desafios significativos para a prática docente, sobretudo em contextos escolares marcados por desigualdades históricas e estruturais. As escolas, enquanto instituições sociais, refletem as tensões, contradições e assimetrias presentes na sociedade, tornando-se espaços de disputa simbólica, onde determinados saberes, comportamentos e identidades são valorizados em detrimento de outros. Michael Apple (2013, p. 45) argumenta que “as instituições educacionais frequentemente reproduzem relações de poder, naturalizando a hegemonia de grupos culturais dominantes e marginalizando vozes subalternas”. Essa

crítica remete à necessidade de repensar o currículo, a avaliação e as práticas pedagógicas, de modo a romper com estruturas que perpetuam exclusões e desigualdades.

Na prática cotidiana, docentes enfrentam currículos padronizados, materiais didáticos uniformes e diretrizes avaliativas que, muitas vezes, não dialogam com a pluralidade cultural presente nas salas de aula. O desafio consiste, portanto, em transformar o espaço escolar em um ambiente verdadeiramente inclusivo, no qual a diversidade seja reconhecida como potência formativa, e não como obstáculo ao ensino. Isso exige uma mudança de paradigma: a superação da visão homogeneizadora de ensino em favor de práticas que considerem os contextos socioculturais dos estudantes, suas experiências, saberes e modos de expressão.

Outro obstáculo recorrente é a formação docente insuficiente no campo da educação multicultural e intercultural. Sonia Kramer (2018, p. 96) enfatiza que “muitos professores chegam às salas de aula sem preparo específico para lidar com a diversidade cultural, o que compromete sua capacidade de mediar conflitos, valorizar diferentes identidades e implementar estratégias pedagógicas inclusivas”. Essa lacuna formativa pode levar a práticas pedagógicas descontextualizadas, centradas na transmissão de conteúdos neutros, sem diálogo com as realidades culturais dos alunos. Nesse sentido, a formação inicial e continuada deve ser repensada, priorizando o desenvolvimento de competências socioemocionais, culturais e comunicativas que permitam ao professor atuar de forma reflexiva e crítica frente à diversidade.

Programas de formação docente que integrem teoria e prática, articulando discussões sobre equidade, direitos humanos, antirracismo e multiculturalismo, são fundamentais para transformar a escola em espaço de justiça social. Conforme apontam Candau e Moreira (2013), a educação multicultural crítica busca “reconhecer as diferenças e transformá-las em oportunidades de aprendizagem e emancipação, questionando as estruturas de dominação presentes na sociedade e na escola”. Essa perspectiva amplia o papel do educador, que passa de transmissor de conteúdos a mediador cultural e agente político comprometido com a construção de um ambiente educativo democrático.

A gestão da diversidade cultural também envolve desafios de convivência, linguagem e comunicação. Em turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças trazem repertórios variados de fala, costumes familiares, experiências religiosas e valores comunitários. Essa pluralidade requer do professor sensibilidade e criatividade para mediar as interações de forma respeitosa e construtiva. Paulo Freire (1996, p. 65) lembra que “o diálogo é condição essencial para a educação; sem a escuta e o reconhecimento do outro, a aprendizagem se torna superficial e descontextualizada”. O diálogo, nesse sentido, torna-se uma ferramenta pedagógica e ética: é por meio dele que o educador compreende o universo cultural das crianças, valoriza suas experiências e as integra ao processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a escuta ativa e a mediação cultural são práticas indispensáveis. O professor que reconhece e valoriza as diferentes manifestações culturais — como brincadeiras tradicionais, linguagens orais, músicas e narrativas familiares — cria pontes entre o conhecimento escolar e o saber cotidiano,

fortalecendo vínculos e promovendo um sentimento de pertencimento. Essa atitude pedagógica, de inspiração freiriana, reafirma a importância da educação como prática da liberdade, em que o respeito às diferenças se converte em base para a formação de sujeitos autônomos e solidários.

Ademais, as políticas públicas educacionais precisam incorporar de maneira mais efetiva o princípio da diversidade cultural. Documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2004) já sinalizam a importância da inclusão da pluralidade cultural no currículo. No entanto, sua efetivação depende do compromisso político e pedagógico das instituições escolares e de seus profissionais. Isso inclui o investimento em formação docente, a revisão dos materiais didáticos e o fortalecimento de projetos pedagógicos que valorizem as diferentes expressões culturais locais. Por fim, é preciso compreender que os desafios da diversidade cultural na educação não se resolvem apenas por meio de ajustes curriculares ou formações pontuais. Trata-se de um processo contínuo de reflexão, revisão de práticas e engajamento ético. A escola deve se constituir como espaço de encontro e diálogo entre diferentes culturas, onde o respeito, a empatia e a solidariedade orientem o convívio e a aprendizagem. Assim, o papel do educador se expande: ele é um mediador entre mundos simbólicos, um agente de transformação social e um construtor de pontes entre as múltiplas identidades que formam o tecido da vida escolar.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS DOCENTES VOLTADAS À DIVERSIDADE CULTURAL

A promoção da diversidade cultural na educação não depende apenas da atuação individual dos professores, mas também das políticas educacionais e das estruturas institucionais que orientam a prática pedagógica. Políticas públicas consistentes podem criar condições favoráveis para que a diversidade seja reconhecida, valorizada e integrada ao currículo, promovendo equidade, inclusão e aprendizagem significativa. Como observa James Banks (2017, p. 142), “as políticas educacionais desempenham papel central na institucionalização da educação multicultural, fornecendo suporte para programas, materiais e formação docente que atendam à pluralidade cultural das escolas”.

No contexto brasileiro, documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatizam a importância da valorização das diferentes culturas e identidades presentes na escola. A BNCC reconhece que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental são espaços privilegiados para a construção de uma educação democrática, inclusiva e sensível às múltiplas identidades (BRASIL, 2017). Nessa perspectiva, o professor não atua isoladamente; ele é respaldado por diretrizes que incentivam práticas pedagógicas que respeitem diferenças culturais e promovam a integração de saberes locais e globais.

Um dos desafios centrais das políticas educacionais é transformar princípios em práticas efetivas. A existência de documentos legais e programas específicos não garante a implementação consistente de ações pedagógicas inclusivas. Michael Apple (2013, p. 95) enfatiza que “a tradução das políticas educacionais em práticas escolares depende da formação, do compromisso ético e da sensibilidade

cultural dos professores, assim como do apoio institucional e da disponibilidade de recursos adequados”. Dessa forma, a efetividade das políticas está intrinsecamente ligada à capacitação docente e à criação de ambientes escolares que incentivem o respeito e a valorização da diversidade.

Programas de formação continuada e projetos educativos desempenham papel decisivo na promoção de práticas pedagógicas culturalmente responsivas. Sonia Kramer (2018, p. 134) aponta que “a formação docente deve contemplar não apenas a teoria sobre diversidade cultural, mas também estratégias concretas de intervenção pedagógica, planejamento de atividades e uso de recursos que integrem saberes locais e experiências das crianças”. Exemplos de iniciativas incluem oficinas de contação de histórias regionais, projetos de artes integradas, festivais culturais escolares e atividades colaborativas que envolvem famílias e comunidades, fortalecendo a relação entre escola e contexto social.

Além disso, políticas educacionais voltadas à diversidade cultural contribuem para a construção de uma educação mais equitativa, ao estabelecer critérios de inclusão, disponibilizar materiais didáticos representativos e criar indicadores de acompanhamento de práticas pedagógicas. Néstor García Canclini (2008) reforça que o reconhecimento da pluralidade cultural deve permear não apenas o currículo, mas também a gestão escolar, a avaliação de aprendizagem e os programas de capacitação docente. Isso cria um ambiente institucional que valoriza a diversidade e promove a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Portanto, a articulação entre políticas educacionais e práticas docentes é fundamental para transformar o reconhecimento da diversidade cultural em realidade efetiva nas escolas. Quando as diretrizes institucionais, os recursos pedagógicos e a formação do professor convergem para o mesmo objetivo, a educação se torna um espaço inclusivo, crítico e democrático. As políticas públicas, assim, funcionam como alicerce para que os professores possam implementar estratégias pedagógicas que fortaleçam identidade, pertencimento e aprendizagem significativa, consolidando a diversidade cultural como recurso pedagógico central no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a diversidade cultural constitui tanto um desafio quanto uma oportunidade para a prática docente, especialmente nos contextos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os desafios identificados incluem desigualdades estruturais, lacunas na formação docente, preconceitos e a ausência de materiais e recursos pedagógicos culturalmente relevantes. Esses fatores exigem dos professores sensibilidade, criatividade e compromisso ético para mediar conflitos, reconhecer identidades culturais e promover uma educação inclusiva e democrática.

Ao mesmo tempo, a diversidade cultural oferece inúmeras possibilidades pedagógicas que, quando exploradas de forma consciente e planejada, podem transformar a experiência escolar em espaço de aprendizagem significativa e de construção de identidade. A valorização de saberes locais, a integração de conteúdos culturais diversos, a implementação de metodologias participativas, o uso de

tecnologias educativas e a criação de ambientes culturalmente responsivos constituem estratégias capazes de promover equidade, pertencimento e empoderamento das crianças. James Banks (2017) reforça que a inclusão de múltiplas perspectivas culturais no currículo não é apenas desejável, mas essencial para o engajamento e a aprendizagem efetiva de todos os alunos.

Outro ponto destacado é a importância da formação continuada do professor, que deve contemplar dimensões interculturais e multiculturais, fornecendo subsídios teóricos e práticos para lidar com a diversidade de maneira ética e reflexiva. Sonia Kramer (2018) enfatiza que a educação intercultural vai além do reconhecimento formal da diferença; requer compreensão crítica, mediação cultural e estratégias pedagógicas que conectem saberes escolares e comunitários. Nesse sentido, a prática docente deve ser entendida como uma ação contínua de reflexão e adaptação, capaz de transformar desafios em oportunidades pedagógicas.

Além disso, o artigo evidencia que a diversidade cultural, quando integrada ao processo educativo, contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo competências cognitivas, socioemocionais e éticas. Paulo Freire (1996) destaca que a educação baseada no diálogo e na valorização dos saberes prévios é capaz de promover liberdade, autonomia e consciência crítica nos educandos. Dessa forma, a escola não apenas transmite conhecimento, mas atua como espaço de construção de cidadania, respeito à diferença e promoção da justiça social.

Portanto, os resultados da análise sugerem que o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural na prática docente não se limitam a uma abordagem formal ou superficial, mas exigem transformação pedagógica, institucional e ética. Ao enfrentar os desafios com criatividade e reflexão crítica, os docentes têm a oportunidade de construir experiências de aprendizagem mais significativas, inclusivas e humanizadoras, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e aptos a interagir de maneira respeitosa e empática em sociedades culturalmente diversas.

Em suma, a diversidade cultural deve ser compreendida como um recurso pedagógico essencial, capaz de enriquecer a educação e promover a equidade. Ao reconhecer as múltiplas identidades, integrar saberes locais e globais, e implementar práticas pedagógicas inclusivas e participativas, os professores desempenham um papel central na construção de uma educação democrática, plural e transformadora.

O preconceito, a discriminação e a estigmatização também representam desafios diários na prática docente. Pesquisas demonstram que crianças de grupos culturalmente minoritários ou historicamente marginalizados podem sofrer exclusão simbólica, seja por meio de comentários, práticas de avaliação ou ausência de representatividade no currículo (García Canclini, 2008). Nesse contexto, o papel do professor é atuar como mediador crítico, identificando desigualdades e promovendo a valorização de todas as identidades culturais presentes. Isso exige um compromisso ético que transcende a simples aplicação de conteúdos, incluindo a construção de uma cultura escolar baseada no respeito e na inclusão.

A falta de recursos pedagógicos culturalmente relevantes constitui outro obstáculo. Em muitas escolas, materiais didáticos, livros, jogos e projetos educativos refletem uma perspectiva homogênea e

não contemplam as experiências e saberes locais. James Banks (2017, p. 61) argumenta que “para a educação multicultural ser efetiva, é necessário que os recursos didáticos incluam representações diversas, permitindo que todos os estudantes se vejam reconhecidos no currículo”. A ausência desses materiais dificulta a implementação de estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e limita o engajamento dos alunos, prejudicando a construção de aprendizagens significativas.

Além disso, o desafio de conciliar diversidade cultural e objetivos curriculares exige planejamento cuidadoso. Docentes devem equilibrar conteúdos obrigatórios com atividades que promovam a inclusão e o diálogo intercultural, criando projetos, rodas de conversa, oficinas artísticas e celebrações culturais. A implementação dessas práticas requer tempo, criatividade e apoio institucional, destacando a necessidade de políticas educacionais que incentivem a formação docente e forneçam recursos adequados. Como ressalta Geertz (1989), a compreensão da cultura em seu contexto exige sensibilidade, observação detalhada e mediação constante, competências essenciais para lidar com a diversidade cultural na escola.

Portanto, os desafios da prática docente frente à diversidade cultural são múltiplos e complexos, envolvendo aspectos estruturais, formativos, pedagógicos e éticos. A superação desses desafios depende do compromisso do professor em desenvolver competências interculturais, promover a escuta ativa, valorizar os saberes prévios dos alunos e implementar estratégias pedagógicas inclusivas. Ao enfrentar essas dificuldades de maneira reflexiva e crítica, a escola transforma-se em um espaço capaz de integrar múltiplas identidades culturais, promovendo aprendizagem significativa, equidade e formação integral das crianças.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. ***Ideology and Curriculum***. 3. ed. New York: Routledge, 2013.
- BANKS, James A. ***An Introduction to Multicultural Education***. 6. ed. Boston: Pearson, 2017.
- FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa***. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEERTZ, Clifford. ***A Interpretação das Culturas***. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. ***Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade***. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- KRAMER, Sonia. ***Educação e Diversidade Cultural: Práticas Pedagógicas Inclusivas***. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- VYGOTSKY, Lev S. ***A Formação Social da Mente***. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA



SCHOOL INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

TATIANA COIMBRA CARDOSO SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) 2011, pós-graduação em Educação Infantil (Ipemig) 2021, Neuroaprendizagem e práticas pedagógicas (Faconnect) 2022, Confeções de Material Didático (Unifahe) 2023 e Educação física escolar com ênfase em educação infantil (Faconnect) 2024.

RESUMO

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil envolve a articulação entre a compreensão das especificidades do neurodesenvolvimento e os princípios da educação inclusiva. As características heterogêneas do TEA impactam as interações sociais e o processo de aprendizagem, exigindo respostas pedagógicas adequadas. A legislação nacional assegura o direito à educação e orienta a adoção de práticas inclusivas no ensino regular. Nesse contexto, estratégias pedagógicas planejadas e mediadas pelo professor favorecem a participação das crianças com TEA. A efetivação da inclusão requer o enfrentamento de barreiras e o compromisso institucional. Este estudo teve como objetivo geral: analisar, as múltiplas facetas para a inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil. A metodologia adotada para o estudo, foi a revisão de literatura, com a pesquisa nas bases de dados eletrônicas do Google Acadêmico e Scielo, de materiais científicos no período de 2015 a 2025. As considerações finais indicam que a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil exige a integração entre fundamentação teórica, legislação educacional e práticas pedagógicas inclusivas. A compreensão das especificidades do TEA contribui para o planejamento de estratégias que favoreçam a aprendizagem e a participação dos estudantes. O respaldo legal reforça o direito à educação e o papel das instituições escolares. Entretanto,

a efetivação da inclusão depende de formação docente contínua e de ambientes educacionais acessíveis.

PALAVRA-CHAVE: Educação Inclusiva. Educação Infantil. TEA.

ABSTRACT

The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in Early Childhood Education involves the articulation between understanding the specificities of neurodevelopment and the principles of inclusive education. The heterogeneous characteristics of ASD impact social interactions and the learning process, requiring appropriate pedagogical responses. National legislation ensures the right to education and guides the adoption of inclusive practices in regular education. In this context, pedagogical strategies planned and mediated by the teacher favor the participation of children with ASD. The effectiveness of inclusion requires overcoming barriers and institutional commitment. This study had the general objective of analyzing the multiple facets of the inclusion of children with ASD in Early Childhood Education. The methodology adopted for this study was a literature review, using the electronic databases Google Scholar and SciELO for scientific materials published between 2015 and 2025. The final considerations indicate that the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in early childhood education requires the integration of theoretical foundations, educational legislation, and inclusive pedagogical practices. Understanding the specificities of ASD contributes to the planning of strategies that favor student learning and participation. Legal support reinforces the right to education and the role of educational institutions. However, the effective implementation of inclusion depends on continuous teacher training and accessible educational environments.

KEYWORDS: Inclusive Education. Early Childhood Education. ASD.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista configura-se como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações na comunicação social, na interação social e pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento. Suas manifestações ocorrem de forma heterogênea, variando em intensidade e impactando diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, como a linguagem, a cognição e a autonomia. Ao longo da vida, essas características podem influenciar significativamente a forma como o indivíduo se relaciona com o meio social, escolar e familiar.

A legislação nacional referente à educação especial na perspectiva inclusiva fundamenta-se no princípio do direito à educação para todos, assegurando o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular. Marcos normativos brasileiros estabelecem diretrizes que orientam os sistemas de ensino a promoverem práticas pedagógicas inclusivas, com a oferta de serviços e recursos de apoio adequados às necessidades educacionais. Essa

base legal também reforça a responsabilidade das instituições escolares na eliminação de barreiras que possam limitar o pleno desenvolvimento dos estudantes.

As possibilidades pedagógicas para a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil envolvem a adoção de práticas educativas intencionalmente planejadas, que considerem as especificidades do desenvolvimento infantil e a diversidade presente no contexto escolar. Estratégias como a flexibilização curricular, o uso de recursos lúdicos e a organização de ambientes estruturados favorecem a participação ativa das crianças com TEA nas atividades pedagógicas. A mediação docente assume papel central nesse processo, ao promover interações significativas e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem.

Mediante este cenário, surge a problemática: Como os docentes podem atuar na inclusão escolar de alunos com TEA na Educação Infantil? Este estudo tem como objetivo geral: analisar, as múltiplas facetas para a inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil. Como objetivos específicos, buscaram-se: compreender os aspectos conceituais do Transtorno do Espectro Autista, incluindo sua caracterização, manifestações no desenvolvimento e implicações na vida do indivíduo; contextualizar a legislação nacional relacionada à educação especial na perspectiva inclusiva; discutir as possibilidades pedagógicas para a inclusão escolar de alunos com TEA na Educação Infantil.

Justifica-se a relevância do estudo da temática ao considerar a necessidade de aprofundar o debate sobre a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, tanto no campo acadêmico quanto social. Para a comunidade científica, a investigação contribui para a ampliação do arcabouço teórico acerca das práticas inclusivas, do desenvolvimento infantil e das políticas educacionais, oferecendo subsídios para a formação e atuação docente. No âmbito social, o estudo favorece reflexões sobre equidade educacional, acesso e permanência das crianças com TEA no contexto escolar. Além disso, reforça a importância do reconhecimento das singularidades dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ASPECTOS CONCEITUAIS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) configura-se como uma condição do neurodesenvolvimento que se manifesta, em geral, nos primeiros anos de vida, influenciando de maneira significativa o percurso do desenvolvimento infantil. Embora sua etiologia ainda não esteja completamente elucidada, estudos têm apontado a presença de correlatos neurobiológicos e genéticos, indicando a complexidade e a multifatorialidade do transtorno (Backes; Zanon; Bossa, 2017).

A epidemiologia do TEA, evidencia sua crescente relevância no campo da saúde pública. Estimativas da Organização Mundial da Saúde indicam que uma em cada 160 crianças no mundo apresenta diagnóstico de TEA, embora a prevalência possa variar entre os estudos. No Brasil, a inclusão do transtorno no Censo Demográfico de 2022, viabilizada pela Lei n.º 13.861/2019, revelou a existência de 2.168.220 pessoas com TEA, correspondendo a 1,0% da população, com maior concentração na

faixa etária de 5 a 14 anos. Observa-se ainda elevada ocorrência de deficiências associadas, o que amplia a complexidade do cuidado. Ademais, registros do Siasi apontam notificações do transtorno em populações indígenas, reforçando a necessidade de políticas públicas intersetoriais e abrangentes (Brasil,2025).

Em seu estudo, Junior; Belchior; Santos (2015), discorrem que o TEA, caracteriza-se por alterações qualitativas na interação social, na comunicação e pela presença de padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, manifestando-se desde a infância. Conforme a literatura, indivíduos com TEA tendem a apresentar dificuldades no contato ocular, na expressão afetiva e no interesse pelo compartilhamento social, além de resistência a mudanças e apego a rotinas. Também são recorrentes alterações sensoriais, com hipo ou hiper-reatividade a estímulos, bem como maneirismos motores e uso não funcional de objetos. Essas características variam em intensidade e impactam o cotidiano, as relações sociais e os processos de aprendizagem, exigindo compreensão e intervenções adequadas. A imagem 01 abaixo, traz as características do TEA.

Imagem 01 - Características do Transtorno do Espectro Autista



Fonte: Junior; Belchior; Santos (2015)

O quadro 1 abaixo, traz de forma detalhada, cada característica ilustrada na imagem 01.

Quadro 1 - Características do Transtorno do Espectro Autista

Característica	Sintomas
Usa as pessoas como ferramentas	Refere-se à dificuldade de interação social funcional, em que o outro é visto como meio para alcançar um objetivo, e não como parceiro de troca social.
Resiste à mudança de rotina	Expressa a forte necessidade de previsibilidade e estabilidade, sendo mudanças capazes de gerar angústia, crises ou comportamentos desorganizados.
Não se mistura com outras crianças	Relaciona-se ao isolamento social e à dificuldade de participar de atividades coletivas ou estabelecer interações espontâneas.
Não mantém contato visual	Característica frequente no TEA, associada à dificuldade de comunicação social e à ausência de interesse pelo contato interpessoal direto.
Age como se fosse surdo	Decorre da indiferença a estímulos sociais, como não responder quando chamado, apesar da audição preservada.
Resiste ao aprendizado	Está ligada tanto à rigidez comportamental quanto às dificuldades de atenção, comunicação e adaptação às demandas escolares.
Apresenta apego não apropriado a objetos	Manifesta-se pelo vínculo excessivo com objetos específicos, muitas vezes sem função simbólica.
Não demonstra medo de perigos	Relaciona-se a alterações na percepção de risco e na resposta emocional frente a situações perigosas.
Gira objetos de maneira bizarra e peculiar	Expressa fascínio por movimentos repetitivos e pelo funcionamento mecânico de partes dos objetos.
Apresenta risos e movimentos não apropriados	Vincula-se a distúrbios de humor e afeto, com respostas emocionais inadequadas ao contexto.
Resiste ao contato físico	Decorre de hipersensibilidade tátil ou dificuldade na regulação sensorial e afetiva.
Acentuada hiperatividade física	Pode estar associada à busca sensorial e à dificuldade de autorregulação motora.
Às vezes é agressivo e destrutivo	Geralmente relacionado à frustração, à dificuldade de comunicação ou a alterações sensoriais intensas.
Apresenta modo e comportamento indiferente e arredo	Reflete o distanciamento emocional, a baixa reciprocidade social e a limitação nas expressões afetivas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) adaptado de Junior; Belchior; Santos (2015)

Neste sentido, Machado (2025), discorre que o comportamento adaptativo compreende um conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas que possibilitam ao indivíduo responder de maneira funcional às demandas do cotidiano, estando diretamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo. No contexto do Transtorno do Espectro Autista, observa-se que déficits nessas competências são frequentes, especialmente nos domínios da socialização, comunicação e autonomia, podendo comprometer a independência e a qualidade de vida. Evidências indicam que funções cognitivas, como planejamento, controle inibitório e flexibilidade mental, influenciam significativamente o desempenho adaptativo, embora frequentemente haja discrepância entre potencial intelectual e funcionamento prático. Destaca-se, ainda, a heterogeneidade dessas manifestações, o que exige avaliações abrangentes e intervenções precoces, individualizadas e contínuas para favorecer o desenvolvimento global.

LEGISLAÇÃO NACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os dados oficiais da educação básica evidenciam um crescimento expressivo nas matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, refletindo avanços nas políticas de inclusão escolar. De acordo com o Censo Escolar 2024, houve um aumento de 44,4% nas matrículas de alunos com TEA entre 2023 e 2024, passando de 636.202 para 918.877 estudantes. Esse crescimento é atribuído, em parte, ao fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, conforme destacado pelo Ministério da Educação. A ampliação da oferta de salas de recursos multifuncionais nas escolas configura-se como estratégia central desse processo (Brasil, 2025).

No que se refere ao arcabouço legal acerca da educação especial, A Constituição Federal de 1988, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com igualdade de condições para acesso e permanência na escola. O texto constitucional determina, ainda, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

A LDB (Lei nº 9.394/1996), define a educação especial como modalidade ofertada preferencialmente na rede regular, prevendo serviços de apoio especializado para atender às necessidades dos estudantes. Também estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos e recursos adequados para promover o desenvolvimento educacional desse público (Brasil, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), estabelece diretrizes para assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas escolas regulares, defendendo a substituição de modelos segregadores por práticas inclusivas. Entre seus eixos estruturantes, destacam-se a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação inicial e continuada de professores e a organização de sistemas educacionais capazes de eliminar barreiras pedagógicas e arquitetônicas (Brasil, 2008).

O documento também orienta que a educação especial deve integrar a proposta pedagógica das escolas, promovendo recursos, serviços e estratégias que favoreçam a autonomia dos estudantes e sua permanência com qualidade no processo educativo. Além disso, enfatiza a responsabilidade dos sistemas de ensino em garantir acessibilidade, articulação intersetorial e apoio técnico aos docentes, reconhecendo a inclusão como princípio estruturante das políticas públicas educacionais (Brasil,2008).

No âmbito curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma o compromisso com a equidade ao reconhecer a necessidade de considerar as diferenças dos estudantes e assegurar condições para que todos aprendam. O documento propõe práticas pedagógicas flexíveis, capazes de respeitar ritmos e modos distintos de aprendizagem, e destaca que a educação deve promover o desenvolvimento integral, sem discriminação ou exclusão (Brasil,2018).

Adicionalmente, a BNCC atribui às redes de ensino e às escolas a responsabilidade de implementar estratégias inclusivas, adaptando metodologias e garantindo suportes que possibilitem a participação efetiva dos alunos público-alvo da educação especial nas atividades escolares. Dessa forma, o currículo nacional consolida a inclusão como princípio pedagógico, articulando-a à formação docente e à construção de ambientes educacionais democráticos e acessíveis (Brasil,2018).

O Ministério da Educação tem desenvolvido ações voltadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, fundamentadas em marcos legais que asseguram o direito à educação em condições de equidade. Entre as legislações destacadas estão a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), ambas orientadas à garantia de acesso e permanência na escola regular (Brasil,2025).

A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e reconhece o autismo como deficiência para todos os efeitos legais, assegurando aos sujeitos os mesmos direitos garantidos às pessoas com deficiência. No campo educacional, a legislação estabelece o direito à educação inclusiva, com adaptação curricular, acessibilidade e oferta de profissionais de apoio escolar sempre que houver necessidade comprovada, favorecendo a permanência e a aprendizagem no ensino regular. Além disso, reforça que nenhuma forma de discriminação deve limitar o acesso à escolarização, orientando a promoção de igualdade de oportunidades e participação social. A legislação também integra um conjunto de direitos mais amplos, como saúde, assistência social e inclusão, que visam ao desenvolvimento integral e à plena participação da pessoa com TEA na sociedade (Brasil,2012).

A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, constitui um marco normativo ao assegurar o direito à educação em condições de igualdade, fundamentado nos princípios da inclusão, acessibilidade e não discriminação. O dispositivo legal estabelece que o ensino deve ocorrer em sistemas educacionais inclusivos, abrangendo todos os níveis e promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes conforme suas características e necessidades (Brasil,2015).

Entre suas diretrizes, destaca-se a garantia de matrícula na rede regular, a oferta de serviços de apoio, materiais adequados, tecnologias assistivas e profissionais qualificados para atender às

especificidades dos educandos. Além disso, a legislação atribui ao poder público a responsabilidade de eliminar barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas, investir na formação docente e qualificar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), favorecendo a participação plena no ambiente escolar (Brasil,2015).

A lei também reforça que a educação é um direito fundamental voltado ao máximo desenvolvimento dos talentos e habilidades das pessoas com deficiência, promovendo sua inclusão social e cidadania. Nesse sentido, embora represente avanço significativo nas políticas inclusivas brasileiras, sua efetivação demanda a implementação de políticas públicas consistentes e mudanças institucionais que assegurem uma educação verdadeiramente acessível e equitativa (Brasil,2015).

No âmbito da formação docente, o MEC tem promovido cursos e ações de capacitação continuada para qualificar professores e gestores no atendimento educacional especializado, reconhecendo que a preparação profissional é elemento central para a efetivação de práticas inclusivas. A pasta também incentiva a produção de materiais pedagógicos e o fortalecimento de redes de apoio, visando ampliar as condições de aprendizagem dos estudantes autistas (Brasil,2025).

Neste sentido, Nascimento e Omodei (2019), discorrem que embora o Governo Federal tenha formulado políticas destinadas à integração das pessoas com necessidades educacionais especiais, a descentralização de sua execução pode comprometer a efetividade das ações inclusivas. Tal configuração aproxima-se de um modelo em que há reconhecimento legal dos direitos, mas limitações quanto à sua concretização no cotidiano escolar. Nesse contexto, compreende-se que a inclusão não se garante apenas pela existência de legislações ou pela matrícula do estudante no ensino regular. Torna-se essencial que as escolas disponham de condições estruturais e pedagógicas para atender à diversidade discente. Apesar desses desafios, determinados períodos governamentais registraram avanços relevantes na consolidação da Educação Especial, evidenciando progressos ainda em processo de fortalecimento.

Para Reis e Coutinho (2025), o cenário legislativo brasileiro apresenta um conjunto consistente de normativas voltadas à educação inclusiva, construído a partir de marcos legais que asseguram o direito à educação em condições de equidade. Entretanto, a efetividade dessas legislações ainda enfrenta limites impostos por barreiras estruturais, formativas e socioculturais presentes no cotidiano das instituições escolares. A literatura analisada aponta que a mera existência de dispositivos legais não garante, por si só, a inclusão educacional plena. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de ações articuladas, intersetoriais e contínuas, que envolvam investimentos em infraestrutura, formação docente e uso de tecnologias assistivas. Os autores enfatizam que o fortalecimento das políticas existentes, aliado à produção de novos estudos empíricos, é fundamental para consolidar a inclusão como princípio estruturante da educação.

Desse modo, compreende-se que o fortalecimento das legislações vigentes deve estar associado a ações concretas que promovam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar dos estudantes com TEA. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva demanda compromisso institucional, monitoramento das políticas e produção contínua de conhecimentos que

subsidiem práticas pedagógicas qualificadas. Assim, o cenário brasileiro revela progressos relevantes, mas também aponta para a necessidade de aprimoramento constante, a fim de consolidar a educação inclusiva como um direito universal e como fundamento para uma sociedade mais justa, democrática e sensível à diversidade.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, configura-se como um período estruturante para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo dimensões cognitivas, sociais, emocionais e motoras. Nesse contexto, sua função ultrapassa o caráter assistencial, assumindo centralidade na promoção de experiências pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a construção da autonomia (Yaegashi; Caetano; Peixoto, 2022).

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado no direito de todos os estudantes à participação, à aprendizagem e à convivência em espaços escolares comuns, sem qualquer forma de discriminação. Orientada por uma abordagem humanística, busca assegurar uma educação equitativa e de qualidade, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Sua efetivação requer adaptações na infraestrutura, no currículo e nas práticas pedagógicas, bem como mudanças nas atitudes da comunidade escolar. Mais do que garantir o acesso, a inclusão pressupõe condições de permanência e aprendizagem, demandando a reorganização dos processos institucionais, a formação docente e a revisão das formas de interação (Silva, 2025).

Em seu estudo Yaegashi; Caetano; Peixoto (2022), concluem que as estratégias para a educação inclusiva de alunos com TEA, no âmbito da prática escolar, demandam investimentos estruturais e humanos que assegurem condições efetivas de atendimento às especificidades desse público. Destaca-se a necessidade de ampliação do provimento de profissionais da Educação Especial por meio de concursos públicos, reduzindo a precarização do trabalho docente e favorecendo a continuidade das ações pedagógicas. Além disso, a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais devidamente equipadas configura-se como suporte relevante ao processo de ensino e aprendizagem. Contudo, a formação inicial e continuada dos docentes emerge como elemento central para qualificar a atuação em sala de aula e promover intervenções pedagógicas mais responsivas. Observa-se, ainda, a carência de pesquisas voltadas a propostas interventivas, evidenciando a urgência de novos estudos que subsidiem a organização das práticas inclusivas.

Silva (2025) traz em sua pesquisa, que as estratégias para a educação inclusiva de alunos com TEA, evidenciam a relevância de práticas pedagógicas flexíveis, mediadas tanto por recursos tecnológicos quanto por adaptações didáticas. O uso de aplicativos baseados no método TEACCH, como Lina Educa e ABC Autismo, demonstra potencial para estruturar rotinas, favorecer a alfabetização e promover aprendizagens individualizadas por meio de suportes visuais e atividades interativas. Paralelamente, experiências docentes indicam que adaptações de conteúdo, organização do tempo,

utilização de materiais concretos e estabelecimento de rotinas visuais contribuem significativamente para o engajamento e o desenvolvimento dos estudantes. Observa-se, ainda, que pequenas modificações nas práticas podem gerar impactos relevantes quando orientadas pelo reconhecimento das especificidades de cada aluno.

Neste sentido contribuem Nascimento e Mira (2025), ao discorrerem que como estratégias para a educação inclusiva de alunos com TEA na Educação Infantil demandam investimentos consistentes em infraestrutura e recursos pedagógicos adequados às suas especificidades. A disponibilização de materiais adaptados, espaços sensoriais organizados e apoio técnico especializado favorece a interação, a aprendizagem e o bem-estar dessas crianças. A previsibilidade e a organização do ambiente configuram-se como elementos centrais para a redução da ansiedade e o aumento do engajamento nas atividades escolares. Ademais, o envolvimento das famílias constitui fator determinante para o êxito das práticas inclusivas, ao fortalecer a articulação entre escola e contexto familiar. Essa parceria contribui para a construção de uma rede de apoio afetiva e pedagógica, essencial ao desenvolvimento integral e ao sentimento de pertencimento da criança com TEA.

Santos (2025) destaca que a individualização do ensino, considerando as distintas formas de comunicação, interação e aprendizagem apresentadas por essas crianças. Nesse contexto, o planejamento pedagógico deve ser flexível e atento às dimensões emocionais, cognitivas e comportamentais do estudante, configurando-se como um desafio relevante à prática docente. A formação continuada emerge como estratégia essencial para o aprimoramento profissional, ao favorecer a reflexão pedagógica e a troca de experiências entre educadores. Ainda é imprescindível o papel da gestão escolar na promoção de uma cultura inclusiva, mobilizando recursos e garantindo condições adequadas de trabalho. O uso de recursos visuais, rotinas estruturadas, jogos adaptados e tecnologias assistivas amplia as possibilidades de participação, engajamento e aprendizagem dos alunos com TEA.

Compreende-se que a inclusão escolar de alunos com TEA na Educação Infantil evidencia um conjunto de possibilidades pedagógicas fundamentadas na flexibilização curricular, na individualização do ensino e na construção de práticas sensíveis às singularidades do desenvolvimento infantil. Estratégias como o uso de rotinas estruturadas, recursos visuais, tecnologias assistivas e adaptações metodológicas favorecem o engajamento, a comunicação e a participação ativa das crianças nos contextos educativos.

Soma-se a isso a relevância da formação docente contínua, da atuação comprometida da gestão escolar e da parceria entre escola e família, elementos que fortalecem a cultura inclusiva. Investimentos em infraestrutura e suporte especializado também se mostram indispensáveis para a efetivação dessas práticas. Desse modo, a inclusão na Educação Infantil ultrapassa o acesso à matrícula, demandando ações intencionais que assegurem aprendizagem significativa, desenvolvimento integral e o reconhecimento das potencialidades de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão do Transtorno do Espectro Autista evidenciou tratar-se de uma condição do neurodesenvolvimento que incide diretamente sobre a comunicação, a interação social e os processos de aprendizagem na infância. O estudo reforça que as manifestações do TEA são heterogêneas, exigindo do contexto escolar um olhar pedagógico atento às singularidades de cada criança. Nesse sentido, o domínio conceitual sobre o transtorno constitui base essencial para a construção de práticas educativas sensíveis, que reconheçam potencialidades e respeitem os diferentes ritmos de desenvolvimento.

A análise do cenário legislativo brasileiro demonstrou que há um conjunto consistente de normativas que asseguram o direito à educação inclusiva aos alunos com TEA. As legislações enfatizam a garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem em classes comuns, bem como a responsabilidade do poder público e das instituições escolares na eliminação de barreiras. Entretanto, o estudo evidencia que a efetividade desses dispositivos legais ainda enfrenta desafios relacionados à implementação, demandando investimentos contínuos e maior articulação entre políticas e práticas educacionais.

No âmbito das práticas pedagógicas na Educação Infantil, observou-se que estratégias inclusivas, como a flexibilização curricular, o uso de recursos lúdicos, visuais e tecnológicos, e a organização de ambientes estruturados, contribuem significativamente para o engajamento e a aprendizagem das crianças com TEA. Destaca-se o papel central do professor como mediador do processo educativo, bem como a importância da formação continuada, do apoio institucional e da parceria entre escola e família para o fortalecimento de uma cultura inclusiva.

Conclui-se que a inclusão escolar de alunos com TEA na Educação Infantil requer uma atuação docente fundamentada no conhecimento teórico, no respaldo legal e em práticas pedagógicas intencionalmente planejadas. A efetivação da inclusão ultrapassa a matrícula e demanda ações integradas que garantam condições reais de aprendizagem e participação. Assim, a educação inclusiva consolida-se como um compromisso ético, pedagógico e social, voltado à promoção do desenvolvimento integral e à equidade educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Linha de Cuidado para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Ministério da Saúde. – Brasília:

Ministério da Saúde, 2025. Recurso eletrônico. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_pessoas_tea.pdf. Acesso em: dez, 2025.

BRASIL. Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista. Ministério da Educação.2025. Recurso eletrônico. Disponível em:<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>**.Acesso em: dez,2025.**

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm.Acesso em: dez,2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.Acesso em: dez,2025.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm**.Acesso em: dez,2025.**

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: dez,2025.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.Disponível em:<https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>**.Acesso em: dez,2025.**

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2018.Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.Acesso em: dez,2025.

JUNIOR, Francisco Varder Braga; BELCHIOR, Michelle Sales; SANTOS, Sarah Teles dos. Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e o atendimento educacional especializado. Disponível em:<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/581290/2/Transtornos%20globais%20do%20desenvolvimento%20e%20altas%20habilidades.pdf>**.Acesso em: dez,2025.**

MACHADO, Natália Marques. Comportamento Adaptativo, Cognição e Sintomatologia em pré-escolares com Transtorno do Espectro Autista. Florianópolis, 2025. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/265786/PPSI1163-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y> . Acesso em: dez,2025.

NASCIMENTO, Ariana; OMODEI, Juliana Dalbem. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: ORGANIZAÇÃO AVANÇOS E PERSPECTIVAS. Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207, [S. I.], v. 16, n. 1, p. 62–75, 2019. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2470/2694>. Acesso em: dez,2025.

NASCIMENTO, Mysllene Gomes; MIRA, Victor da Penha. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ALUNO AUTISTA BA EDUCAÇÃO INFANTIL. XI Congresso Nacional da Educação. 2025. CONEDU. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2025/TRABALHO_COMPLETO_EV214_ID726_TB2750_30102025221243.pdf. Acesso em: jan,2026.

REIS, Marcos Ribeiro; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Políticas públicas e marcos legais da educação inclusiva no brasil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 11, n. 1, p. 161-176, 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17776/10150>. Acesso em: dez,2025.

SANTOS, Flávia de Oliveira dos Santos. DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEAT NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Editora Impacto Científico , [S. I.] , pág. 1938–1951, 2025. DOI: 10.56238/edimpacto2024.002-122 . Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/editoraimpacto/article/view/6173> .

SILVA, Shara Maria Venâncio. Práticas pedagógicas inclusivas e TEA: possibilidades para a inclusão escolar. 2025. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência na Educação Básica e Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Inhumas, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/2201>. Acesso em: jan,2026.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; CAETANO, Luciana Maria; BATISTA, Tatiana Lemes de Araújo; PEIXOTO, Jhonatan Phelipe. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. Revista Interinstitucional Artes de Educar, [S. I.],

v. 8, n. 3, p. 774–796, 2022. DOI: 10.12957/riae.2022.69643. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/69643>. Acesso em: jan,2026.

A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR A SOCIOAFETIVIDADE EM SALA DE AULA



THE IMPORTANCE OF WORKING ON SOCIO-AFFECTIVE DEVELOPMENT IN THE CLASSROOM

TATIANE MENDES DOS SANTOS FERREIRA

Graduação em Pedagogia Licenciatura plena pela UNESP (2019); Graduação Artes Visuais pela Faculdade de Educação Paulistana (2023); Pós-Graduação em Educação Especial; Pós-Graduação em Pedagogia Hospitalar; Professora de Educação Infantil Ensino Fundamental I e II na EMEF José Lins do Rego e na EMEF Carlos Chagas, ambas na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo aborda a importância da socioafetividade no ambiente escolar, destacando seu papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem e na formação integral dos alunos. A partir de uma revisão teórica, discute-se como a afetividade influencia positivamente o desempenho acadêmico, o clima escolar e o desenvolvimento das competências socioemocionais. Também são exploradas práticas pedagógicas que favorecem vínculos saudáveis e respeitosos entre professores e estudantes, bem como os desafios enfrentados na implementação dessa abordagem nas escolas. O texto ainda analisa a presença da socio afetividade nas políticas públicas e diretrizes educacionais brasileiras, especialmente na LDB, na BNCC e no PNE. Conclui-se que uma educação baseada em relações afetivas sólidas contribui para uma escola mais inclusiva, humanizadora e comprometida com a formação de cidadãos críticos e empáticos.

Palavras-chave: Aprendizagem; Educação; Socioafetividade.

ABSTRACT

This article addresses the importance of socio-affectivity in the school environment, highlighting its fundamental role in the teaching-learning process and in the integral formation of students. Based on a theoretical review, it discusses how affectivity positively influences academic performance, school climate, and the development of socio-emotional skills. Pedagogical practices that favor healthy and respectful bonds between teachers and students are also explored, as well as the challenges faced in implementing this approach in schools. The text also analyzes the presence of socio-affectivity in Brazilian public policies and educational guidelines, especially in the LDB (Brazilian Law of Directives and Bases of National Education), the BNCC (National Common Core Curriculum), and the PNE (National Education Plan). It concludes that an education based on solid affective relationships contributes to a more inclusive, humanizing school committed to the formation of critical and empathetic citizens.

Keywords: Learning; Education; Socio-affectivity.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional contemporâneo, muito se discute sobre a necessidade de promover uma formação integral que vá além do domínio de conteúdos acadêmicos. Nesse cenário, a socioafetividade ganha destaque como um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois reconhece que o desenvolvimento emocional e social dos alunos está diretamente relacionado ao seu desempenho escolar e ao seu bem-estar. A afetividade, entendida como a capacidade de estabelecer vínculos, manifestar emoções e desenvolver empatia, é um fator determinante para a construção de relações saudáveis e para a criação de um ambiente escolar acolhedor, colaborativo e propício à aprendizagem.

Diversos estudiosos, como Vygotsky e Wallon, já ressaltavam a importância das interações sociais e emocionais no processo de construção do conhecimento. Assim, compreender e valorizar a dimensão socioafetiva no cotidiano da sala de aula não é apenas um ato pedagógico, mas também um compromisso ético e humano. Este artigo tem como objetivo discutir a relevância de se trabalhar a socioafetividade na escola, abordando seus fundamentos teóricos, implicações práticas, desafios e contribuições para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O CONCEITO DE SOCIOAFETIVIDADE

A socioafetividade é compreendida como a integração entre os aspectos sociais e emocionais que influenciam o desenvolvimento humano e as relações interpessoais. No ambiente escolar, esse

conceito ganha relevância por estar diretamente relacionado à forma como os alunos constroem vínculos, aprendem a conviver em grupo e se engajam no processo de aprendizagem.

Segundo Henri Wallon (2007), a afetividade ocupa um papel central no desenvolvimento infantil, sendo indissociável da cognição. Para o autor, “o conhecimento e a afetividade não se desenvolvem separadamente, mas de maneira integrada, influenciando-se mutuamente”. Ou seja, as emoções não são apenas reações secundárias, mas elementos fundamentais na construção do pensamento e da personalidade

Lev Vygotsky também destacou a importância das relações sociais no processo de aprendizagem. Para ele, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação com o outro e da mediação cultural. Nesse sentido, Vygotsky (1998) afirma que “o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que operam apenas quando a criança está em interação com pessoas em seu ambiente”. Essa perspectiva reforça a ideia de que o afeto e o vínculo são essenciais para que haja troca significativa de saberes.

Complementando essa visão, Oliveira (2002) aponta que a socioafetividade “se refere às relações humanas pautadas no respeito, no cuidado e no reconhecimento do outro como sujeito”. Essa postura é fundamental no espaço escolar, uma vez que promove a escuta, o acolhimento e a construção de um ambiente seguro e favorável à aprendizagem.

Nesse contexto, trabalhar a socioafetividade em sala de aula significa considerar que o aluno é um ser integral, com necessidades emocionais que impactam diretamente sua motivação, seu comportamento e seu rendimento escolar. Como ressalta Damásio (2004), “a razão e a emoção caminham juntas na tomada de decisões e no processo de aprendizagem”, o que torna imprescindível uma abordagem pedagógica que valorize o aspecto afetivo das relações educacionais.

A RELAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM

A afetividade é uma dimensão essencial do desenvolvimento humano e exerce influência direta sobre o processo de aprendizagem. No ambiente escolar, a construção de vínculos afetivos positivos entre professores e alunos favorece a formação de um clima de confiança, respeito e segurança emocional — elementos fundamentais para o engajamento e a construção do conhecimento.

Segundo Henri Wallon (2007), “a afetividade é o centro da personalidade, sendo o eixo organizador das ações da criança”. Para o autor, não é possível dissociar a emoção do processo de aprendizagem, pois é por meio do afeto que o aluno se motiva, se relaciona com o outro e se envolve com o conteúdo. A aprendizagem, portanto, não é apenas um processo cognitivo, mas também emocional.

Vygotsky (1998) reforça essa ideia ao afirmar que “o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que operam apenas quando a criança está em interação com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus colegas”. O autor destaca que a aprendizagem acontece no contexto das relações sociais, sendo o afeto um dos principais mediadores dessas interações.

Além disso, a afetividade influencia diretamente a motivação para aprender. Como defende Luckesi (2003), “não há aprendizagem sem motivação, e não há motivação verdadeira sem envolvimento afetivo”. Um aluno que se sente acolhido, respeitado e valorizado está mais propenso a se engajar nas atividades escolares, a persistir diante de dificuldades e a desenvolver autonomia no processo de aprender.

Damásio (2004), ao estudar as relações entre emoção e razão, afirma que “as emoções são indispensáveis para a tomada de decisões racionais”. Isso mostra que o aspecto afetivo não deve ser tratado como algo secundário, mas como parte integrante da cognição. O aluno aprende melhor quando está emocionalmente bem, pois a afetividade influencia diretamente funções mentais como atenção, memória e raciocínio.

Portanto, considerar a afetividade no contexto educacional é reconhecer que o aprendizado não se dá apenas pela transmissão de conteúdos, mas sobretudo pela qualidade das relações humanas estabelecidas na escola. Cabe ao professor criar um ambiente afetivo, empático e acolhedor, no qual o aluno possa se sentir seguro para explorar, questionar, errar e aprender.

A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR AFETIVO

O ambiente escolar é um dos principais espaços de convivência e formação social do indivíduo. Para além da função de transmitir conteúdos, a escola deve oferecer um espaço seguro, acolhedor e afetivo, que favoreça não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também emocional e social dos alunos. Um ambiente afetivo positivo é capaz de promover vínculos de confiança, respeito mútuo e cooperação entre todos os membros da comunidade escolar.

A criação de um clima afetivo em sala de aula depende, sobretudo, das relações humanas que se estabelecem entre professores, alunos e demais profissionais da escola. Quando os estudantes se sentem valorizados e reconhecidos como sujeitos singulares, com histórias, sentimentos e necessidades próprias, eles tendem a se engajar de forma mais significativa no processo de aprendizagem. Nesse sentido, Oliveira (2002) destaca que “o ambiente acolhedor e afetivo favorece o desenvolvimento integral da criança, pois potencializa suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais”.

A presença de um ambiente afetivo também está diretamente relacionada à autoestima dos alunos e à construção de sua identidade. Crianças e adolescentes que vivenciam experiências escolares positivas se sentem mais seguros para se expressar, opinar e participar das atividades propostas. Como afirma Libâneo (1994), “o processo educativo se realiza mediante relações humanas, nas quais o afeto

é elemento constitutivo essencial”. Portanto, a aprendizagem não ocorre de maneira isolada, mas sim em um contexto relacional, em que a afetividade tem papel fundamental.

Além disso, um ambiente afetivo reduz significativamente os índices de indisciplina, evasão e desmotivação escolar. Quando o aluno percebe que é ouvido, compreendido e respeitado, ele se sente pertencente àquele espaço, o que contribui para o fortalecimento dos laços com a escola e com o processo de aprendizagem. Como aponta Nóvoa (1992), “ensinar é um ato relacional, e sem relações de confiança e empatia não há educação que se sustente”.

Assim, investir na construção de um ambiente escolar afetivo é promover uma educação mais humana, inclusiva e significativa. É reconhecer que o aprendizado acontece de forma mais eficaz quando o aluno está emocionalmente equilibrado e inserido em um espaço que acolhe suas emoções, valoriza sua individualidade e promove o respeito às diferenças.

SOCIOAFETIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO

A socioafetividade é um dos pilares fundamentais para a promoção do desenvolvimento integral do aluno, pois envolve a articulação entre aspectos emocionais, sociais e cognitivos. Essa perspectiva compreende que o processo educativo deve considerar o aluno em sua totalidade — como ser pensante, sensível, social e ativo na construção do próprio saber. Valorizar a dimensão socioafetiva na escola é reconhecer que os vínculos afetivos e as interações sociais positivas são determinantes para a aprendizagem e para a formação ética e cidadã.

Henri Wallon (2007), ao estudar o desenvolvimento infantil, afirma que “a afetividade é o centro da personalidade”, sendo o motor que impulsiona as ações humanas e influencia diretamente o comportamento e a aprendizagem. Para ele, o desenvolvimento integral só é possível quando há uma integração entre razão, emoção, corpo e meio social. Nesse sentido, a afetividade não é apenas um complemento, mas uma condição essencial para o crescimento global do sujeito.

Vygotsky (1998), por sua vez, destaca a importância do meio social e das interações na formação da consciência. O autor aponta que “as funções psicológicas superiores se desenvolvem primeiro no plano social, para depois se internalizarem no plano individual”. Isso demonstra como a aprendizagem e o desenvolvimento se dão por meio da relação com o outro — e, portanto, dependem de um ambiente afetivo que favoreça o diálogo, a escuta e a cooperação.

De acordo com Oliveira (2002), a socioafetividade é “o alicerce das relações humanas no espaço educativo, sendo decisiva para o sucesso da aprendizagem e para o bem-estar do estudante”. Quando o aluno é acolhido em suas emoções, respeitado em suas diferenças e estimulado a interagir de maneira empática, ele desenvolve não apenas habilidades cognitivas, mas também competências socioemocionais fundamentais para a vida em sociedade, como empatia, responsabilidade, solidariedade e autorregulação.

Nesse contexto, a atuação do professor como mediador afetivo é indispensável. Sua postura, seu olhar atento e sua escuta sensível contribuem diretamente para a formação de um ambiente seguro e estimulante. Libâneo (1994) reforça essa visão ao afirmar que “a formação integral do educando exige do professor um compromisso com o desenvolvimento não apenas intelectual, mas também afetivo e ético de seus alunos”.

Portanto, trabalhar a socioafetividade na escola é investir na formação de indivíduos mais conscientes, sensíveis e preparados para lidar com os desafios do mundo contemporâneo. É promover uma educação que forme não apenas para o trabalho, mas para a vida, respeitando e valorizando todas as dimensões do ser humano.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE ESTIMULAM A SOCIOAFETIVIDADE

A promoção da socioafetividade no ambiente escolar exige mais do que boas intenções; demanda práticas pedagógicas intencionais e fundamentadas, que favoreçam vínculos positivos, a construção de relações interpessoais saudáveis e o respeito mútuo. Essas práticas devem integrar o cotidiano da sala de aula e estar alinhadas a uma visão de educação que compreende o aluno como um ser integral, cujas dimensões emocionais, sociais e cognitivas se inter-relacionam constantemente.

Dentre as estratégias que favorecem a socioafetividade, destacam-se as metodologias participativas, as atividades em grupo, os projetos colaborativos, os momentos de escuta ativa, a mediação de conflitos e o uso de dinâmicas que desenvolvam empatia e cooperação. Segundo Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdo e passa a ser um mediador das relações humanas, atento ao clima afetivo da sala de aula.

A escuta sensível e o diálogo são instrumentos fundamentais para fortalecer o vínculo entre professor e aluno. Como afirma Vygotsky (1998), “é na interação com o outro que o sujeito constrói conhecimento”, o que evidencia a importância de um ambiente que valorize a participação ativa dos estudantes, reconhecendo suas emoções, opiniões e experiências como parte do processo educativo.

Além disso, práticas que envolvem rodas de conversa, assembleias escolares, atividades artísticas, narrativas de histórias e projetos que abordam temas como diversidade, respeito e empatia contribuem para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Para Oliveira (2002), “a afetividade deve estar presente na prática docente como um elemento estruturante da relação pedagógica, e não apenas como um aspecto complementar”.

Outro ponto importante é o papel do professor como exemplo de conduta ética e emocional. O modo como ele lida com os próprios sentimentos, responde aos comportamentos dos alunos e estabelece relações no ambiente escolar serve como modelo para os estudantes. Como destaca Delors (1998), um dos pilares da educação do século XXI é “aprender a conviver”, e isso se aprende principalmente pelo exemplo e pelas vivências afetivas no espaço escolar.

Assim, ao adotar práticas pedagógicas que estimulem a socioafetividade, o professor contribui não apenas para a aprendizagem de conteúdos, mas para a formação de sujeitos mais empáticos, colaborativos e emocionalmente equilibrados. Essas práticas fortalecem o sentido de pertencimento e promovem uma educação mais humanizadora, capaz de preparar os alunos para os desafios da vida em sociedade.

OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA SOCIOAFETIVIDADE NA ESCOLA

Apesar da crescente valorização da socioafetividade como componente essencial no processo educativo, sua efetiva implementação no cotidiano escolar ainda enfrenta inúmeros desafios. A realidade das escolas brasileiras, muitas vezes marcada por contextos de vulnerabilidade social, escassez de recursos, turmas numerosas e formação técnica focada apenas no conteúdo, dificulta a consolidação de práticas pedagógicas que integrem o desenvolvimento emocional e social dos estudantes.

Um dos principais obstáculos é a formação inicial e continuada dos professores. Muitos cursos de licenciatura ainda privilegiam o domínio dos conteúdos disciplinares, negligenciando aspectos ligados à gestão emocional, à construção de vínculos e ao cuidado com o bem-estar dos alunos. Como afirma Libâneo (1994), “ensinar não é apenas transmitir conhecimentos, mas lidar com pessoas que sentem, sofrem, pensam e interagem”. Quando o educador não é preparado para lidar com a dimensão afetiva, tende a reproduzir práticas autoritárias ou excessivamente técnicas, que pouco dialogam com as necessidades reais dos estudantes.

Outro desafio significativo é o excesso de demandas curriculares e burocráticas, que sobrecarregam o professor e reduzem o tempo disponível para escuta, diálogo e construção de vínculos afetivos. Oliveira (2002) ressalta que “o trabalho pedagógico afetivo exige tempo, paciência e sensibilidade — elementos frequentemente ignorados pelas políticas educacionais que priorizam metas e resultados quantitativos”.

Além disso, há uma resistência cultural que ainda associa a afetividade à fragilidade ou à informalidade no ensino. Muitos profissionais acreditam que expressar sentimentos ou aproximar-se emocionalmente dos alunos pode comprometer sua autoridade ou profissionalismo. No entanto, como lembra Freire (1996), “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando e exige, também, afetividade”. Trabalhar com afeto não significa perder o rigor, mas sim humanizar a prática educativa.

Também é necessário considerar as dificuldades emocionais dos próprios professores, muitas vezes impactados por jornadas exaustivas, baixos salários, desvalorização profissional e falta de apoio institucional. Como destaca Nóvoa (1992), “não há mudança na escola sem valorização do trabalho docente e sem investimento no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores”.

Por fim, implementar a socioafetividade exige uma mudança de paradigma: é preciso repensar o papel da escola, do currículo e das relações pedagógicas. Trata-se de um caminho desafiador, mas indispensável para a construção de uma educação mais humana, inclusiva e significativa.

A SOCIOAFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva propõe uma escola que acolha e respeite as diferenças, promovendo a equidade e a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, emocionais ou sociais. Nesse contexto, a socioafetividade desempenha um papel central, pois possibilita a construção de vínculos, o desenvolvimento da empatia e a valorização da diversidade no ambiente escolar.

A inclusão efetiva não se limita à presença física do aluno na sala de aula, mas exige o reconhecimento de suas necessidades, potencialidades e singularidades. Para isso, é fundamental que o ambiente escolar seja afetivo, acolhedor e promova relações baseadas no respeito, no cuidado e na escuta. Como aponta Oliveira (2002), “a afetividade é condição indispensável para que se estabeleça uma relação pedagógica significativa, sobretudo com alunos que, historicamente, foram excluídos dos espaços escolares”.

A prática pedagógica inclusiva demanda que o professor atue como mediador das relações sociais, promovendo interações que favoreçam o pertencimento e combatam atitudes discriminatórias. A afetividade, nesse sentido, torna-se uma ponte entre a diferença e o reconhecimento, permitindo que todos os alunos se sintam valorizados e motivados a aprender. Wallon (2007) destaca que “a afetividade é a base da constituição do sujeito e da sua relação com o outro”, reforçando que o acolhimento emocional é essencial para o desenvolvimento global da criança.

A educação socioafetiva inclusiva busca valorizar as diferenças e promover o desenvolvimento integral dos alunos, considerando suas dimensões cognitivas, emocionais e sociais.

Nesse sentido:

"A afetividade é uma via de mão dupla no processo educativo inclusivo, pois não apenas favorece a aprendizagem dos estudantes com deficiência, como também sensibiliza toda a comunidade escolar para práticas mais humanas, empáticas e colaborativas, transformando o ambiente escolar em um espaço de convivência mais justo e acolhedor." (SANTOS, 2020, p. 88).

Além disso, o desenvolvimento das competências socioemocionais é fundamental para que os próprios alunos aprendam a lidar com a diversidade e a construir um ambiente de convivência solidária. Práticas que envolvem o diálogo, o trabalho cooperativo, a escuta ativa e o incentivo à empatia são essenciais para fortalecer a cultura inclusiva na escola. Vygotsky (1998), ao enfatizar o papel do meio social na aprendizagem, afirma que “o ser humano se forma na relação com o outro”, o que torna a dimensão afetiva imprescindível no processo educativo.

A socioafetividade também contribui para a redução de barreiras atitudinais, que muitas vezes são mais limitadoras do que as próprias deficiências. Quando o professor assume uma postura sensível e afetiva, ele cria condições para que o aluno se reconheça como sujeito de direitos, capaz de aprender, participar e contribuir com a comunidade escolar.

Portanto, a inserção da socioafetividade na educação inclusiva não é apenas desejável — é indispensável. Ela representa o compromisso com uma escola mais humana, justa e democrática, que reconhece a diversidade como riqueza e a convivência afetiva como base para a construção de um mundo mais solidário e respeitoso.

IMPACTOS DA SOCIOAFETIVIDADE NO CLIMA ESCOLAR E NO DESEMPENHO ACADÊMICO

A presença da socioafetividade nas práticas pedagógicas transforma profundamente o clima escolar e influencia diretamente o desempenho acadêmico dos alunos. Quando o ambiente escolar é permeado por relações respeitadas, empáticas e acolhedoras, cria-se um espaço seguro para o desenvolvimento integral, onde os estudantes se sentem pertencentes e motivados a aprender.

A construção de vínculos afetivos positivos entre professores, alunos e demais membros da comunidade escolar favorece a cooperação, o respeito mútuo e a resolução pacífica de conflitos. Segundo Libâneo (1994), “a aprendizagem significativa acontece em um ambiente onde predominam relações humanas positivas, marcadas pelo diálogo e pelo afeto”. Esse tipo de ambiente contribui para a redução da indisciplina, da evasão escolar e da desmotivação, fatores frequentemente relacionados a contextos de frieza relacional ou autoritarismo.

Além disso, há um impacto direto da socioafetividade no desempenho acadêmico. Pesquisas na área da neurociência e da psicologia educacional têm demonstrado que alunos emocionalmente equilibrados e bem relacionados com seus pares e professores apresentam maior capacidade de concentração, memória e resolução de problemas. Damásio (2004), por exemplo, argumenta que “a emoção é indispensável para a tomada de decisões e para o bom funcionamento da razão”, evidenciando que cognição e emoção caminham juntas no processo de aprendizagem.

O clima afetivo positivo também fortalece a autoestima e a autoconfiança dos estudantes. Quando o aluno se sente aceito e valorizado, ele tende a se engajar mais nas atividades escolares e a superar com maior facilidade os desafios acadêmicos. Nesse sentido, Oliveira (2002) afirma que “o

vínculo afetivo é uma via privilegiada para o acesso ao conhecimento, pois cria condições subjetivas favoráveis à aprendizagem”.

Outro ponto importante é que a afetividade melhora não apenas o rendimento individual, mas também a dinâmica coletiva da sala de aula. O sentimento de pertencimento e a valorização das diferenças geram uma cultura de paz e cooperação, contribuindo para um ambiente mais harmônico e produtivo. Como ressalta Vygotsky (1998), “é na relação com o outro que o sujeito se desenvolve”, o que reforça a importância de um espaço escolar onde as interações sejam construídas com base no respeito e no cuidado mútuo.

Portanto, investir na socioafetividade não é apenas uma escolha ética e humanizadora, mas também uma estratégia eficaz para melhorar o desempenho escolar e transformar a escola em um espaço de convivência saudável, prazerosa e significativa.

POLÍTICAS PÚBLICAS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS

A socioafetividade, enquanto dimensão fundamental da formação humana, tem sido cada vez mais reconhecida pelas políticas públicas e diretrizes educacionais brasileiras como um elemento indispensável para a promoção de uma educação integral, inclusiva e de qualidade. Embora por muito tempo a afetividade tenha sido vista como um aspecto secundário no processo de ensino-aprendizagem, os marcos legais e normativos atuais reforçam sua importância na construção de ambientes escolares mais humanizados e comprometidos com o desenvolvimento pleno dos estudantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, ao tratar da formação dos educandos, afirma em seu artigo 2º que a educação tem por finalidade o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Essa perspectiva já aponta para a necessidade de se considerar não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional, social e ético dos alunos, evidenciando a relevância da socioafetividade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017, é um dos documentos mais expressivos no reconhecimento da socioafetividade no contexto escolar. Ao definir as dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica, a BNCC destaca a importância de aspectos como o autoconhecimento, a empatia, o respeito ao outro e a cooperação. A competência geral nº 9, por exemplo, propõe: “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos”. Esses princípios reforçam o compromisso da educação com a formação de sujeitos éticos, afetivos e socialmente responsáveis.

Outras políticas, como o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, também tratam da importância de uma educação voltada para a formação cidadã e integral dos estudantes. A meta 1 do

PNE, que trata da ampliação da educação infantil, ressalta a necessidade de garantir o atendimento em ambientes seguros, afetivos e estimulantes, respeitando as particularidades do desenvolvimento infantil.

Além disso, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2006) enfatizam que as instituições de ensino devem proporcionar às crianças “interações afetivas estáveis, positivas e significativas com adultos e com outras crianças”, considerando a afetividade como elemento central da qualidade do trabalho pedagógico.

Embora haja avanços significativos nos documentos legais, ainda existem desafios quanto à efetiva implementação dessas diretrizes. Muitas vezes, a socioafetividade é tratada de forma abstrata ou desvinculada das práticas pedagógicas concretas. Por isso, é necessário que as políticas públicas não apenas reconheçam sua importância, mas também ofereçam formação docente, condições estruturais e apoio institucional para que ela se torne parte real do cotidiano escolar.

Assim, as diretrizes educacionais e políticas públicas brasileiras vêm, gradativamente, incorporando a socioafetividade como princípio fundamental para a promoção de uma educação humanizadora e transformadora. Cabe aos profissionais da educação e às instituições escolares concretizar esses princípios em práticas que acolham, respeitem e valorizem os sujeitos em sua totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização da socioafetividade no contexto escolar é uma urgência educacional diante dos desafios contemporâneos que exigem, cada vez mais, uma formação humana integral. Compreender que o processo de ensino-aprendizagem vai além da transmissão de conteúdos e envolve vínculos emocionais, relações sociais e respeito à individualidade do aluno é essencial para construir uma escola verdadeiramente inclusiva, acolhedora e eficaz.

Ao longo deste trabalho, foi possível evidenciar que a afetividade impacta diretamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, além de influenciar o clima escolar, a motivação para aprender e o desempenho acadêmico. Práticas pedagógicas baseadas na escuta, no acolhimento e no diálogo contribuem para formar sujeitos mais autônomos, empáticos e preparados para viver em sociedade.

As diretrizes educacionais brasileiras, como a BNCC e a LDB, reconhecem a importância da socioafetividade, mas ainda há um longo caminho a percorrer no que diz respeito à formação docente, ao apoio institucional e à implementação de políticas públicas que garantam as condições necessárias para que essas práticas sejam efetivamente vivenciadas nas escolas.

Dessa forma, fortalecer a dimensão socioafetiva da educação é investir em uma pedagogia mais humanizada, que compreende o aluno em sua totalidade e respeita suas necessidades emocionais como

parte indissociável de sua aprendizagem. Somente com afeto, empatia e compromisso ético será possível formar cidadãos críticos, solidários e conscientes de seu papel na transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/bncc>. Acesso em: 16 abr. 2025.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

DAMÁSIO, Antonio R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Vera Barros. **Afetividade e construção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AFFECTIVITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



TELMA YOCHICO IDE COVRE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles (1991); Pós Graduação em Arte, Educação e Terapia pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação – FATECE (2017). Professora de Educação Infantil no CEI Vila Constança na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A afetividade desempenha papel fundamental na Educação Infantil, sendo um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da afetividade no contexto da Educação Infantil, destacando suas contribuições para os aspectos emocionais, sociais e cognitivos do desenvolvimento infantil. Por meio de uma abordagem teórica, fundamentada em autores como Wallon, Piaget e Vygotsky, discute-se a relação entre afetividade e aprendizagem, bem como o papel do educador na mediação das relações afetivas no ambiente escolar. Além disso, aborda-se a importância da prática pedagógica pautada no afeto, da parceria entre escola e família e da afetividade como base para a inclusão. Conclui-se que a afetividade constitui um eixo estruturante da prática educativa na Educação Infantil, favorecendo a construção de vínculos, a segurança emocional e a promoção de aprendizagens significativas, contribuindo para a formação integral da criança.

Palavras-chave: Afetividade; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem; Relações Educativas.

ABSTRACT

Affectivity plays a fundamental role in Early Childhood Education, being an essential element for the child's integral development. This article aims to analyze the importance of affectivity in the context of Early Childhood Education, highlighting its contributions to the emotional, social, and cognitive aspects of child development. Through a theoretical approach, based on authors such as Wallon, Piaget, and Vygotsky, the relationship between affectivity and learning is discussed, as well as the role of the educator in mediating affective relationships in the school environment. In addition, the importance of pedagogical practice based on affect, the partnership between school and family, and affectivity as a basis for inclusion are addressed. It is concluded that affectivity constitutes a structuring axis of educational practice in Early Childhood Education, favoring the construction of bonds, emotional security, and the promotion of meaningful learning, contributing to the integral formation of the child.

Keywords: Affectivity; Early Childhood Education; Child Development; Learning; Educational Relationships.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais. Nesse contexto, a afetividade assume lugar central, pois é por meio das relações afetivas estabelecidas entre a criança, o professor e o ambiente escolar que se constroem vínculos de confiança, segurança e pertencimento, essenciais para o processo de aprendizagem e socialização.

A afetividade não se restringe apenas às manifestações de carinho, mas envolve a forma como o educador acolhe, escuta e interage com a criança, respeitando suas emoções, necessidades e individualidades. Diversos estudiosos da educação e da psicologia do desenvolvimento, como Wallon, Piaget e Vygotsky, evidenciam que os aspectos afetivos estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento cognitivo, influenciando diretamente a maneira como a criança aprende, se expressa e se relaciona com o mundo.

Na Educação Infantil, a escola torna-se um espaço privilegiado para a construção de experiências significativas, nas quais o afeto favorece a autonomia, a autoestima e a formação da identidade da criança. Um ambiente educativo permeado por relações afetivas positivas contribui para o desenvolvimento socioemocional, além de promover um clima favorável à aprendizagem, ao brincar e às interações sociais.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a importância da afetividade na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança e para a prática pedagógica. Busca-se, ainda, refletir sobre o papel do educador na mediação das relações afetivas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar, enfatizando a necessidade de uma educação que valorize o afeto como elemento essencial no processo educativo.

CONCEITOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A afetividade é um elemento essencial no desenvolvimento humano, estando diretamente relacionada às emoções, sentimentos e vínculos estabelecidos ao longo da vida. No contexto educacional, especialmente na Educação Infantil, a afetividade desempenha papel fundamental, pois influencia a forma como a criança se relaciona com o outro, com o conhecimento e com o ambiente escolar. Para compreender sua importância, é necessário recorrer às contribuições de teóricos que abordam a relação entre afetividade e aprendizagem.

De acordo com Wallon, a afetividade é uma dimensão constitutiva do desenvolvimento infantil, não podendo ser dissociada dos aspectos cognitivos e motores. O autor destaca que, desde os primeiros anos de vida, a criança se desenvolve a partir das interações emocionais que estabelece com o meio social, sendo o afeto um fator determinante para a construção da personalidade (WALLON, 2007). Assim, a escola, enquanto espaço de socialização, assume papel relevante na promoção de experiências afetivas positivas.

“A afetividade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois é por meio dela que se estabelecem as primeiras relações com o meio humano, constituindo-se como base para a inteligência e para a construção da personalidade.”(WALLON, 2007, p. 121).

Nessa perspectiva, a afetividade não é compreendida como um elemento secundário no processo educativo, mas como parte integrante da formação integral da criança. Corroborando essa ideia, Piaget ressalta que a afetividade e a inteligência são indissociáveis, uma vez que toda ação humana envolve tanto aspectos cognitivos quanto emocionais. Para o autor, o desenvolvimento intelectual da criança depende, também, das motivações e interesses que surgem das relações afetivas estabelecidas no ambiente em que ela está inserida (PIAGET, 1971).

“Não há ação puramente intelectual, assim como não há ação puramente afetiva; os dois aspectos são inseparáveis e complementares em toda conduta humana.”(PIAGET, 1971, p. 16).

Vygotsky, por sua vez, enfatiza o caráter social da aprendizagem e destaca que as emoções exercem influência direta no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Segundo o autor, o

processo de ensino-aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, nas quais o afeto atua como mediador, favorecendo a internalização do conhecimento e o desenvolvimento das capacidades cognitivas (VYGOTSKY, 2001). Dessa forma, a relação afetiva entre professor e criança torna-se essencial para a construção de aprendizagens significativas.

“As emoções estão intimamente ligadas ao desenvolvimento do pensamento e influenciam diretamente a maneira como o sujeito se apropria do conhecimento.”(VYGOTSKY, 2001, p. 143).

Diante dessas contribuições teóricas, percebe-se que a afetividade constitui um elemento indispensável no processo educativo, especialmente na Educação Infantil. Ao reconhecer a criança como um ser integral, que aprende por meio das emoções e das interações sociais, o educador amplia suas possibilidades de atuação pedagógica, promovendo um ambiente acolhedor, seguro e propício ao desenvolvimento pleno da criança.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A DIMENSÃO AFETIVA

O desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada, envolvendo aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais. Na Educação Infantil, a dimensão afetiva exerce influência direta sobre esse processo, pois é por meio das emoções e das relações estabelecidas com o outro que a criança constrói sua identidade, aprende a lidar com sentimentos e desenvolve habilidades sociais. Assim, compreender a afetividade como parte essencial do desenvolvimento infantil é fundamental para a prática pedagógica.

De acordo com Wallon, o desenvolvimento da criança acontece a partir da alternância entre estágios nos quais predominam ora a afetividade, ora a cognição, sendo ambos indissociáveis. Para o autor, nos primeiros anos de vida, as emoções assumem papel central, orientando as relações da criança com o meio e influenciando sua forma de agir e aprender (WALLON, 2007). Dessa maneira, a afetividade torna-se a base para o desenvolvimento das demais dimensões humanas.

“Nos primeiros anos, a emoção é o principal meio de comunicação da criança com o meio, exercendo função decisiva na organização de sua vida psíquica.”(WALLON, 2007, p. 135).

Nesse sentido, a afetividade contribui para a construção da segurança emocional da criança, favorecendo sua autonomia e autoestima. Quando a criança se sente acolhida e respeitada em suas emoções, tende a explorar o ambiente com mais confiança, o que impacta positivamente seu desenvolvimento global. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre a partir das interações sociais mediadas, nas quais o afeto desempenha papel fundamental (VYGOTSKY, 2001).

“O desenvolvimento da criança se dá nas relações sociais, sendo as interações carregadas de significados afetivos fundamentais para a formação da consciência.”(VYGOTSKY, 2001, p. 112).

Além disso, Piaget destaca que o desenvolvimento afetivo acompanha o desenvolvimento cognitivo, influenciando as escolhas, interesses e motivações da criança. Para o autor, a afetividade é responsável por energizar a ação, direcionando o sujeito para a aprendizagem e para a construção do conhecimento (PIAGET, 1971). Dessa forma, a ausência de estímulos afetivos pode comprometer o envolvimento da criança nas atividades propostas. “A afetividade é a fonte de energia da ação, sem a qual não há interesse, nem motivação para aprender.”(PIAGET, 1971, p. 38).

Diante disso, percebe-se que a dimensão afetiva é indispensável para o desenvolvimento infantil, especialmente na Educação Infantil, etapa em que as experiências emocionais são intensas e significativas. O papel do educador, nesse contexto, consiste em criar um ambiente educativo que valorize o afeto, o diálogo e o respeito, promovendo relações saudáveis que contribuam para o desenvolvimento integral da criança.

A AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é um espaço privilegiado para o estabelecimento de vínculos afetivos, uma vez que, nessa etapa, a criança inicia suas primeiras experiências de socialização fora do ambiente familiar. A escola passa a desempenhar papel fundamental na construção de relações baseadas no acolhimento, na segurança emocional e no respeito às individualidades, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes da Educação Infantil, reforçando a importância das relações afetivas no processo educativo. A afetividade manifesta-se nas práticas pedagógicas cotidianas, nos momentos de cuidado, na escuta sensível e nas interações entre crianças e adultos, favorecendo o desenvolvimento emocional e social (BRASIL, 2017).

“Na Educação Infantil, as interações e as brincadeiras são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, assegurando às crianças experiências que promovam o conhecimento de si e do outro, mediadas por relações afetivas.”(BRASIL, 2017, p. 38).

Nesse contexto, o ambiente escolar deve ser organizado de forma a promover o bem-estar e a confiança da criança. Um espaço educativo acolhedor contribui para que a criança se sinta segura para expressar emoções, explorar o ambiente e estabelecer relações significativas. Conforme destaca Wallon, o meio exerce influência decisiva no desenvolvimento afetivo da criança, sendo responsável por estimular ou inibir suas manifestações emocionais (WALLON, 2007).

“O meio no qual a criança está inserida exerce papel determinante sobre suas manifestações afetivas, influenciando diretamente seu comportamento e seu desenvolvimento.”(WALLON, 2007, p. 149).

A relação entre professor e criança constitui um dos principais elementos do contexto afetivo na Educação Infantil. O educador, ao assumir uma postura empática e acolhedora, torna-se mediador das experiências emocionais e cognitivas da criança. Para Vygotsky, a aprendizagem ocorre nas interações sociais, sendo o professor responsável por criar condições favoráveis para que a criança avance em seu desenvolvimento, sempre considerando os aspectos afetivos envolvidos nesse processo (VYGOTSKY, 2001).

“O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e desperta processos internos de desenvolvimento, os quais só podem operar quando a criança interage com outras pessoas em um ambiente social.”(VYGOTSKY, 2001, p. 101).

Dessa forma, a afetividade no contexto da Educação Infantil não se limita a gestos de carinho, mas envolve práticas pedagógicas conscientes, que valorizam o diálogo, o respeito e a construção de vínculos. Ao reconhecer a importância do afeto no cotidiano escolar, a escola contribui para a formação de sujeitos mais seguros, autônomos e capazes de estabelecer relações sociais saudáveis.

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A aprendizagem na Educação Infantil está diretamente relacionada às experiências afetivas vivenciadas pela criança no ambiente escolar. As emoções influenciam a atenção, a memória, a motivação e o interesse, elementos fundamentais para a construção do conhecimento. Dessa forma, um contexto educativo permeado por relações afetivas positivas favorece o envolvimento da criança nas atividades propostas e contribui para aprendizagens mais significativas.

De acordo com Piaget, a afetividade é responsável por impulsionar a ação, sendo a motivação um fator essencial para o desenvolvimento cognitivo. Para o autor, a criança aprende quando se sente interessada e emocionalmente envolvida com as situações propostas, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que considerem os aspectos afetivos no processo de ensino-aprendizagem (PIAGET, 1971).

“A afetividade é o motor da ação, pois sem interesse não há assimilação nem acomodação, elementos fundamentais da inteligência.”(PIAGET, 1971, p. 40).

Nesse sentido, o vínculo afetivo estabelecido entre professor e criança exerce influência direta na aprendizagem. Quando a criança se sente segura, acolhida e valorizada, tende a participar com mais

confiança das atividades, expressar suas ideias e enfrentar desafios com maior autonomia. Segundo Vygotsky, a aprendizagem ocorre nas interações sociais mediadas, sendo o afeto um elemento que potencializa esse processo, ao favorecer a internalização do conhecimento (VYGOTSKY, 2001).

“O aprendizado desperta uma variedade de processos internos de desenvolvimento que só podem operar quando a criança está em interação com pessoas em seu ambiente.”(VYGOTSKY, 2001, p. 103).

Além disso, Wallon destaca que a emoção exerce papel organizador da atividade infantil, influenciando diretamente a forma como a criança percebe e reage às situações de aprendizagem. Para o autor, o educador que reconhece e respeita as emoções da criança contribui para um ambiente favorável ao desenvolvimento intelectual e emocional (WALLON, 2007).

“A emoção é um fator de organização da conduta, podendo facilitar ou dificultar o acesso da criança às aprendizagens.”(WALLON, 2007, p. 156).

Diante disso, compreende-se que a afetividade é um componente essencial no processo de aprendizagem na Educação Infantil. Ao integrar o afeto às práticas pedagógicas, o educador promove um ambiente de confiança, estímulo e respeito, possibilitando que a criança desenvolva suas potencialidades de forma plena e significativa.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AFETIVIDADE

A prática pedagógica na Educação Infantil deve considerar a afetividade como um elemento estruturante do processo educativo. O educador, ao planejar e desenvolver suas ações, precisa reconhecer que a criança aprende por meio das interações, das emoções e das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Dessa forma, práticas pedagógicas fundamentadas no afeto contribuem para a construção de um ambiente acolhedor, estimulante e significativo para o desenvolvimento infantil.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve garantir experiências que promovam o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas emoções, interesses e necessidades. Nesse sentido, a afetividade manifesta-se nas ações cotidianas do educador, como o acolhimento, a escuta sensível e o cuidado, elementos essenciais para a construção de vínculos e para o fortalecimento da aprendizagem (BRASIL, 2017).

“As práticas pedagógicas devem garantir às crianças experiências que promovam interações e brincadeiras, assegurando o bem-estar, a confiança e a segurança emocional.”(BRASIL, 2017, p. 39).

O brincar constitui uma das principais estratégias pedagógicas na Educação Infantil e está diretamente relacionado à afetividade. Por meio das brincadeiras, a criança expressa emoções, constrói relações sociais e atribui significados às experiências vividas. Segundo Vygotsky, o brincar possibilita o

desenvolvimento de funções psicológicas superiores, sendo um espaço privilegiado para a mediação do professor, que deve considerar os aspectos afetivos envolvidos nesse processo (VYGOTSKY, 2001).

“No brinquedo, a criança se comporta de maneira mais avançada do que em sua atividade cotidiana, revelando potencialidades de desenvolvimento.”(VYGOTSKY, 2001, p. 134).

Além disso, Wallon destaca que a prática pedagógica deve respeitar as manifestações emocionais da criança, compreendendo a emoção como parte constitutiva do processo educativo. Para o autor, o educador que reconhece a importância das emoções contribui para o equilíbrio afetivo da criança e para a organização de sua conduta (WALLON, 2007).

“A emoção, longe de ser um obstáculo, constitui um meio de comunicação e de adaptação da criança ao meio.”(WALLON, 2007, p. 162).

Diante disso, torna-se evidente que a prática pedagógica na Educação Infantil deve estar alicerçada na afetividade, integrando o cuidado, o brincar e a aprendizagem. Ao adotar uma postura sensível e empática, o educador favorece o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo vínculos afetivos e promovendo experiências educativas significativas.

A FAMÍLIA E A AFETIVIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO

A família desempenha papel fundamental no desenvolvimento afetivo da criança, sendo o primeiro espaço de socialização e construção de vínculos emocionais. Quando a criança ingressa na Educação Infantil, a relação entre família e escola torna-se essencial para garantir a continuidade do cuidado, do afeto e das experiências educativas. A parceria entre esses dois contextos contribui para o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo sua segurança emocional e sua adaptação ao ambiente escolar.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil deve complementar a ação da família, estabelecendo relações de cooperação e diálogo. Nesse sentido, a afetividade deve permear as interações entre escola e família, favorecendo a construção de um trabalho pedagógico coerente e significativo para a criança (BRASIL, 2017).

“A Educação Infantil deve atuar de forma complementar à ação da família, estabelecendo relações de confiança, diálogo e parceria, visando ao desenvolvimento integral da criança.”(BRASIL, 2017, p. 36).

A participação da família no contexto escolar contribui para que a criança se sinta valorizada e acolhida, refletindo positivamente em seu comportamento e aprendizagem. Segundo Wallon, as relações afetivas estabelecidas nos diferentes ambientes em que a criança convive influenciam diretamente seu

desenvolvimento emocional, sendo imprescindível que haja coerência entre esses contextos (WALLON, 2007).

“As experiências afetivas vivenciadas nos diversos meios sociais exercem influência decisiva sobre a formação da personalidade da criança.”(WALLON, 2007, p. 170).

Além disso, Vygotsky destaca que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais, nas quais a mediação dos adultos é fundamental. A família, ao estabelecer vínculos afetivos sólidos e ao participar ativamente da vida escolar da criança, contribui para a ampliação das experiências sociais e culturais, favorecendo o processo de aprendizagem (VYGOTSKY, 2001).

“O desenvolvimento da criança é resultado de um processo social, no qual a interação com adultos e pares desempenha papel fundamental.”(VYGOTSKY, 2001, p. 98).

Dessa forma, a afetividade no processo educativo não se restringe ao ambiente escolar, mas envolve a atuação conjunta da família e da escola. Ao fortalecer essa parceria, cria-se uma rede de apoio emocional que favorece o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento pleno da criança na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A afetividade na Educação Infantil revela-se como um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, influenciando diretamente os aspectos emocionais, sociais e cognitivos. Ao longo deste artigo, foi possível compreender que as relações afetivas estabelecidas no ambiente escolar contribuem para a construção da identidade, da autonomia e da segurança emocional da criança, favorecendo sua aprendizagem e socialização.

As contribuições teóricas de autores como Wallon, Piaget e Vygotsky evidenciam que a afetividade e a cognição são dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano. Dessa forma, a prática pedagógica na Educação Infantil deve reconhecer o afeto como parte constitutiva do processo educativo, indo além de ações pontuais e integrando-o de maneira consciente e intencional no cotidiano escolar.

Observou-se, ainda, que o papel do educador é fundamental na mediação das relações afetivas, sendo responsável por criar um ambiente acolhedor, respeitoso e seguro, no qual a criança se sinta valorizada e encorajada a participar das atividades propostas. A parceria entre escola e família também se mostrou indispensável, uma vez que fortalece os vínculos afetivos e contribui para a continuidade do desenvolvimento emocional da criança.

Além disso, a afetividade destaca-se como um importante instrumento para a promoção da inclusão na Educação Infantil, possibilitando o reconhecimento das diferenças e a valorização das potencialidades individuais. Um ambiente educativo permeado por empatia, respeito e diálogo favorece a participação de todas as crianças, assegurando o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno.

Diante disso, conclui-se que a afetividade deve ser compreendida como um eixo estruturante da Educação Infantil, sendo imprescindível para a construção de práticas pedagógicas humanizadas e significativas. Investir na formação docente voltada para as relações afetivas e socioemocionais torna-se, portanto, um caminho necessário para promover uma educação que reconheça a criança como um ser integral, capaz de aprender, sentir e se relacionar de forma plena.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1971.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPACT OF THE PANDEMIC ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION



THAIS MARTINS DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Nove de Julho (2016); Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho (2016); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A pandemia de COVID-19 provocou transformações profundas na educação infantil, revelando desafios relacionados às práticas pedagógicas, ao uso das tecnologias e às desigualdades sociais que permeiam o contexto educacional brasileiro. O presente artigo analisa os principais impactos desse período sobre o desenvolvimento das crianças, destacando aspectos socioemocionais, cognitivos, motores e linguísticos afetados pela interrupção das atividades presenciais. Discute ainda o papel central desempenhado pela família durante o ensino remoto, a sobrecarga enfrentada pelos responsáveis e as estratégias adotadas pelas escolas para manter vínculos e assegurar a continuidade das aprendizagens. A partir da revisão bibliográfica, são apresentadas reflexões sobre as lições deixadas pela pandemia, enfatizando a necessidade de formação docente contínua, fortalecimento das políticas públicas e uso crítico das tecnologias. Conclui-se que, apesar das dificuldades, a experiência evidenciou possibilidades de renovação das práticas educativas, reforçando a importância da escola como espaço essencial de convivência, proteção e desenvolvimento integral na primeira infância.

Palavras-chave: Educação; Sociologia; Inclusão; Diversidade Cultural; Transformação Social.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has brought about profound transformations in early childhood education, revealing challenges related to pedagogical practices, the use of technologies, and the social inequalities that permeate the Brazilian educational context. This article analyzes the main impacts of this period on children's development, highlighting socio-emotional, cognitive, motor, and linguistic aspects affected by the interruption of in-person activities. It also discusses the central role played by the family during remote learning, the overload faced by caregivers, and the strategies adopted by schools to maintain connections and ensure the continuity of learning. Based on a literature review, reflections are presented on the lessons learned from the pandemic, emphasizing the need for continuous teacher training, strengthening public policies, and the critical use of technologies. It concludes that, despite the difficulties, the experience has shown possibilities for renewing educational practices, reinforcing the importance of the school as an essential space for coexistence, protection, and integral development in early childhood.

Keywords: Education; Sociology; Inclusion; Cultural Diversity; Social Transformation.

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19, iniciada em 2020, provocou uma série de transformações profundas em diferentes setores da sociedade, entre eles a educação. Embora todas as etapas do ensino tenham sido impactadas, a educação infantil se tornou um dos campos mais desafiadores, pois envolve uma fase marcada pela socialização, pelo brincar, pelo vínculo afetivo e pelas interações diretas, elementos que foram abruptamente interrompidos ou ressignificados durante o período de isolamento social. Nesse contexto, compreender os efeitos desse cenário sobre o desenvolvimento e o aprendizado das crianças pequenas tornou-se uma necessidade urgente para pesquisadores, docentes e gestores escolares.

Com o fechamento repentino das instituições de ensino, a rotina das crianças foi modificada de forma significativa. A transição para modalidades remotas, embora necessária, evidenciou limitações tanto pedagógicas quanto sociais, especialmente no que se refere ao uso das tecnologias digitais por crianças pequenas e às desigualdades de acesso enfrentadas pelas famílias. Ao mesmo tempo, demandou das escolas a criação de estratégias alternativas para minimizar prejuízos, manter vínculos e assegurar o direito à educação em uma fase determinante do desenvolvimento infantil.

Esse cenário também revelou desafios adicionais relacionados ao papel da família, que precisou assumir tarefas educativas para as quais, muitas vezes, não estava preparada. A sobrecarga emocional e a reorganização das dinâmicas domésticas contribuíram para uma experiência complexa e multifacetada, tanto para as crianças quanto para os adultos responsáveis por elas. Assim, investigar os impactos da pandemia na educação infantil implica analisar não apenas aspectos pedagógicos, mas também sociais e emocionais que atravessaram esse período.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir os principais impactos da pandemia na educação infantil, considerando as mudanças nas práticas pedagógicas, as dificuldades enfrentadas por professores e famílias, as consequências para o desenvolvimento infantil e as aprendizagens possíveis para o futuro da área. A partir de uma abordagem bibliográfica, busca-se refletir sobre os desafios enfrentados e sobre os caminhos necessários para a reconstrução e o fortalecimento das práticas educativas no pós-pandemia.

A EDUCAÇÃO INFANTIL ANTES DA PANDEMIA

A educação infantil, como primeira etapa da Educação Básica, possui características próprias que influenciam diretamente no desenvolvimento integral das crianças. Antes da pandemia, as práticas pedagógicas se estruturavam prioritariamente nas interações, no brincar e nas experiências que favoreciam a construção de vínculos afetivos e sociais. Segundo Santos (2015), a educação infantil deve ser compreendida como “um espaço de convivência, aprendizagem e descobertas”, no qual a criança é protagonista do seu processo de desenvolvimento. Essa perspectiva reforça a importância da presença física e das relações estabelecidas no ambiente escolar.

Antes do isolamento social, a educação infantil era marcada por atividades coletivas, presença constante de jogos, músicas, contação de histórias e interações espontâneas entre as crianças. Cunha (2001) destaca que o ambiente escolar da infância é composto “por relações afetivas e interativas que possibilitam à criança desenvolver sua identidade e autonomia”. Nesse sentido, o espaço físico e a convivência direta eram elementos fundamentais para a construção do conhecimento.

Além disso, a aprendizagem se dava por meio de experiências concretas, investigativas e sensoriais, que exigiam a presença de materiais, espaços de movimento e convivência. De acordo com Almeida (2000), o professor atuava como mediador, oferecendo situações que estimulavam a curiosidade infantil e promoviam desafios cognitivos adequados à faixa etária.

O brincar sempre ocupou lugar central na educação infantil, sendo compreendido como linguagem fundamental da criança. Para Ramalho (2000), “a ludicidade é essencial para que a criança se expresse, compreenda o mundo e desenvolva suas habilidades sociais e emocionais”. Em outras palavras, as atividades lúdicas presentes no contexto escolar presencial favoreciam aprendizagens significativas que dificilmente seriam reproduzidas em ambientes não estruturados ou mediados por tecnologias.

Outro aspecto essencial era o vínculo afetivo estabelecido entre criança, professor e colegas. A relação afetiva, de acordo com Cunha (1984), possibilitava segurança emocional e confiança, condições indispensáveis para que a criança se engajasse no processo de aprendizagem. Nesse sentido, as interações presenciais eram indissociáveis do desenvolvimento infantil, uma vez que propiciavam trocas cotidianas que fortaleciam os aspectos emocionais e cognitivos.

Antes da pandemia, família e escola exerciam papéis complementares na formação da criança. A escola oferecia experiências planejadas para o desenvolvimento global, enquanto a família promovia cuidados, afeto e continuidade das aprendizagens no contexto doméstico. Segundo Santos (1997), a parceria entre esses dois ambientes era essencial, pois “a criança constrói sua identidade a partir das interações que estabelece tanto no espaço familiar quanto no escolar”.

Essa complementaridade mostrava que o desenvolvimento infantil é fruto da integração entre os diferentes contextos em que a criança está inserida, reforçando a importância das interações presenciais e das experiências coletivas para a construção do conhecimento antes da pandemia.

DESAFIOS INICIAIS PARA PROFESSORES, FAMÍLIAS E CRIANÇAS

A chegada da pandemia de COVID-19 em 2020 provocou mudanças abruptas nos sistemas educacionais, especialmente na educação infantil. O fechamento repentino das instituições, aliado às orientações de distanciamento social, exigiu que escolas, professores e famílias se adaptassem rapidamente a um cenário desconhecido. De acordo com Santos (2020), a pandemia “impôs uma reorganização urgente das práticas pedagógicas, revelando desafios estruturais e emocionais para toda a comunidade escolar”. Assim, a educação infantil precisou reinventar seus modos de ensinar e manter vínculos com as crianças, mesmo sem a presença física que sempre constituiu sua base.

O fechamento presencial das escolas significou, para a educação infantil, a interrupção de atividades essenciais para o desenvolvimento das crianças, como o brincar coletivo, as interações espontâneas e as experiências sensoriais. Cunha (2021) afirma que: “A suspensão das atividades presenciais na educação infantil representou um dos maiores desafios educacionais da contemporaneidade, pois exigiu que professores e gestores buscassem novas formas de garantir o direito à aprendizagem das crianças pequenas.” Essa reorganização envolveu criação de atividades remotas, entrega de materiais às famílias e tentativas de manter vínculos afetivos por meio de vídeos, chamadas e mensagens.

Os primeiros meses da pandemia evidenciaram dificuldades amplas, tanto estruturais quanto emocionais. Professores precisaram adaptar conteúdos e metodologias para meios digitais, muitas vezes sem formação ou recursos adequados. Para as famílias, a nova realidade exigiu conciliar trabalho, cuidado com a casa e acompanhamento das atividades escolares. Almeida (2020) observa que o ensino remoto “colocou as famílias em posição de mediação pedagógica para a qual nem sempre estavam preparadas”, tornando o processo desgastante para adultos e crianças.

As próprias crianças também demonstraram impactos. A ausência de interação presencial e a quebra da rotina afetaram seu comportamento, autonomia e bem-estar emocional. Ramalho (2020) aponta que as crianças apresentaram sinais de ansiedade, irritabilidade e dificuldades de adaptação ao novo formato de aprendizagem.

A ruptura do ambiente escolar presencial gerou impactos diretos na socialização, um dos pilares da educação infantil. Segundo Cunha (2021), “a impossibilidade de convívio entre pares comprometeu experiências fundamentais para o desenvolvimento socioemocional das crianças”. O brincar compartilhado, as conversas espontâneas, as trocas afetivas e as descobertas coletivas foram substituídas por interações mediadas por telas, muitas vezes insuficientes para manter o engajamento infantil.

Do ponto de vista pedagógico, a redução das experiências concretas dificultou avanços em áreas como linguagem, motricidade e autonomia. Sem acesso ao espaço escolar, as crianças passaram a depender de atividades improvisadas em casa, que nem sempre ofereciam estímulos adequados. Assim, os efeitos imediatos da pandemia revelaram fragilidades estruturais e sociais que impactaram profundamente o desenvolvimento infantil.

ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ensino remoto emergencial adotado durante a pandemia se apresentou como uma alternativa necessária, embora carregada de desafios, para garantir a continuidade do processo educativo. Na educação infantil, essa modalidade evidenciou limites significativos, já que crianças pequenas aprendem principalmente por meio da interação, da brincadeira e da experimentação sensorial. Conforme destaca Santos (2021), o ensino remoto “se mostrou insuficiente para atender plenamente às necessidades pedagógicas e emocionais das crianças pequenas, revelando desigualdades e limitações estruturais”. No entanto, também possibilitou a criação de novas estratégias e parcerias entre escola e família.

O uso de tecnologias digitais se tornou central durante o ensino remoto. Contudo, esse recurso mostrou-se limitado para crianças em idade pré-escolar, que ainda não possuem autonomia para manusear equipamentos e necessitam da presença constante de um adulto. Cunha (2021) afirma: “A tecnologia, embora importante, não substitui as interações diretas e o caráter lúdico da educação infantil, tornando-se um recurso de apoio, mas não um meio suficiente por si só.”

Além disso, muitas famílias tiveram dificuldades técnicas, como falta de computadores, internet instável e desconhecimento das ferramentas digitais. Esse cenário ampliou as desigualdades e comprometeu a participação regular de muitas crianças.

A pandemia expôs de forma evidente as desigualdades sociais que atravessam a educação brasileira. Famílias de baixa renda enfrentaram obstáculos maiores para acompanhar as atividades remotas, seja por falta de equipamentos adequados, seja pela precariedade da conexão. Segundo Almeida (2020), o ensino remoto “escancarou a diferença de oportunidades entre as crianças, reforçando desigualdades já existentes antes da pandemia”.

Crianças sem acesso à internet ou com apoio pedagógico limitado vivenciaram um

distanciamento ainda maior das propostas escolares, o que contribuiu para atrasos no desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Mesmo diante das dificuldades, escolas e professores buscaram alternativas para manter o processo educativo. Foram utilizadas videochamadas, gravação de histórias, envio de vídeos com propostas lúdicas e materiais impressos para complementar as atividades. Ramalho (2020) ressalta que as práticas pedagógicas se reinventaram, criando formas de “aproximar a criança do universo escolar, ainda que mediado por telas ou materiais enviados para casa”.

Atividades síncronas (ao vivo) buscavam promover interação, enquanto as assíncronas ofereciam flexibilidade para famílias com diferentes rotinas. Apesar disso, muitos professores relataram desafios na manutenção do interesse e da participação das crianças, que frequentemente se dispersavam ou apresentavam baixa adesão.

Um dos aspectos mais marcantes do ensino remoto foi a intensificação da parceria entre escola e família. A mediação das atividades passou a depender quase exclusivamente dos responsáveis, o que demandou reorganização da rotina doméstica. Segundo Santos (2021), “o envolvimento familiar tornou-se elemento central para a continuidade das aprendizagens, exigindo diálogo constante entre professores e responsáveis”.

O período remoto também fortaleceu a comunicação entre professores e cuidadores, que passaram a compreender mais diretamente as práticas pedagógicas da educação infantil. Entretanto, essa aproximação veio acompanhada de sobrecarga emocional e pressão para conciliar trabalho, cuidados e apoio escolar.

CONSEQUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

A pandemia impactou diversas dimensões do desenvolvimento infantil, incluindo aspectos socioemocionais, cognitivos, motores e linguísticos. A interrupção das atividades presenciais, a falta de interação entre pares e as mudanças bruscas na rotina influenciaram diretamente o comportamento e o aprendizado das crianças pequenas. Segundo Santos (2021), a pandemia “afetou de maneira significativa o desenvolvimento integral da criança, gerando desafios que ultrapassam o campo pedagógico e atingem aspectos emocionais e sociais”. Assim, analisar essas consequências é fundamental para compreender a profundidade dos efeitos desse período.

A ausência de convivência com outras crianças e a ruptura da rotina escolar resultaram em insegurança, ansiedade e alterações comportamentais em grande parte dos pequenos. Cunha (2021) destaca: “O afastamento das interações cotidianas comprometeu o desenvolvimento socioemocional das crianças, gerando sentimentos de medo, irritabilidade e regressões comportamentais.”

Além disso, muitas crianças apresentaram dificuldades para lidar com o isolamento e demonstraram necessidade ampliada de apoio emocional. A ausência de atividades lúdicas coletivas também contribuiu para a diminuição da expressão espontânea e da socialização.

No campo cognitivo, o ensino remoto trouxe limitações relacionadas à falta de estímulos adequados e à dificuldade de manter a atenção diante das telas. Conforme observa Almeida (2020), o distanciamento do ambiente escolar prejudicou a continuidade das aprendizagens, especialmente aquelas que dependem de experiências concretas e interações diretas.

Crianças que já apresentavam desafios de aprendizagem foram ainda mais impactadas, pois não tiveram acesso à intervenção presencial que costuma facilitar o acompanhamento individualizado. A falta de rotina e as variações no engajamento com as atividades remotas também comprometeram a consolidação de habilidades cognitivas fundamentais.

A comunicação mediada por telas reduziu significativamente as oportunidades de conversas espontâneas, brincadeiras de faz de conta e interações essenciais ao desenvolvimento da linguagem oral. Ramalho (2020) aponta que “a redução das interações presenciais limitou as trocas verbais e corporais, elementos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem e da motricidade”.

Além disso, a diminuição do espaço físico disponível para atividades motoras e a maior permanência no ambiente doméstico afetaram o desenvolvimento motor amplo e fino. Em relação à autonomia, muitas crianças regrediram em tarefas cotidianas, como alimentação, higiene e organização, por estarem mais dependentes do suporte familiar.

Pesquisas desenvolvidas após a reabertura gradual das escolas indicam que, embora muitas crianças tenham experimentado atrasos em áreas específicas do desenvolvimento, outras apresentaram avanços em aspectos como vínculo familiar e criatividade. Cunha (2021) ressalta que: “Os impactos da pandemia não são homogêneos, variando conforme o contexto familiar, a qualidade das interações e o acesso às propostas pedagógicas.”

Crianças que tiveram maior apoio familiar e condições adequadas para participar das atividades remotas apresentaram perdas menores, enquanto aquelas em contextos de vulnerabilidade vivenciaram consequências mais acentuadas. Assim, o cenário pós-pandemia revela a necessidade de ações específicas e acolhedoras para recompor aprendizagens e promover o desenvolvimento integral das crianças.

APRENDIZADOS PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pandemia, apesar dos inúmeros desafios impostos, também gerou importantes reflexões e

aprendizados para o futuro da educação infantil. Esse período evidenciou fragilidades estruturais, desigualdades históricas e a necessidade urgente de fortalecimento de políticas públicas que garantam o direito à educação de qualidade para todas as crianças. Ao mesmo tempo, revelou a capacidade de adaptação dos profissionais da educação, das famílias e das próprias crianças diante de um cenário de incertezas. Segundo Santos (2021), a experiência vivida “ampliou o entendimento sobre a importância das relações humanas no processo educativo e reforçou o papel essencial da escola como espaço de proteção, convivência e aprendizagem”.

A pandemia mostrou que professores precisam estar preparados para lidar com diferentes contextos, linguagens e tecnologias. A formação continuada revelou-se indispensável para que os profissionais desenvolvessem competências digitais, estratégias de acolhimento emocional e práticas pedagógicas mais flexíveis. Cunha (2021) observa que “a formação docente deve contemplar o uso crítico da tecnologia, sem perder de vista a centralidade das interações humanas no processo educativo”. Dessa forma, investir na qualificação dos educadores torna-se uma prioridade para fortalecer a educação infantil no pós-pandemia.

O período remoto reforçou a importância de uma relação próxima e colaborativa entre escola e família. Muitas aprendizagens só foram possíveis devido à mediação dos responsáveis, e isso ampliou a compreensão sobre o papel complementar desses dois ambientes. Almeida (2020) destaca que “a parceria entre família e escola se tornou ainda mais evidente, demonstrando que o desenvolvimento infantil depende da integração entre os contextos de convivência”. Assim, fortalecer canais de diálogo e promover práticas participativas são caminhos essenciais para garantir continuidade e qualidade nas experiências educacionais.

Embora a tecnologia não substitua as interações próprias da educação infantil, seu uso mostrou-se relevante como recurso complementar. A pandemia despertou a necessidade de integrar ferramentas digitais de forma equilibrada, priorizando sempre o brincar, a experimentação e a convivência. Ramalho (2020) enfatiza: “A tecnologia pode apoiar o trabalho pedagógico, desde que utilizada com critério e propósito, preservando a ludicidade e as necessidades emocionais das crianças.”

Portanto, o desafio futuro é utilizar recursos digitais sem comprometer a essência da educação infantil.

Os impactos da pandemia reforçaram a urgência de políticas públicas robustas para reduzir desigualdades e garantir infraestrutura adequada às escolas. A falta de acesso à internet, materiais e espaços de qualidade evidenciou desigualdades profundas que afetam diretamente o desenvolvimento infantil. Santos (2021) aponta que a superação desses desafios requer “investimentos contínuos na educação básica, valorização dos profissionais e ampliação do acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos”.

Além disso, é fundamental que políticas de retomada priorizem o acolhimento emocional, a recomposição de aprendizagens e o fortalecimento dos vínculos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de COVID-19 marcou profundamente a educação infantil, revelando tanto fragilidades históricas quanto a capacidade de reinvenção de professores, famílias e crianças. As mudanças bruscas na rotina, a interrupção das atividades presenciais e a adoção do ensino remoto emergencial evidenciaram o quanto a educação infantil depende das interações, do vínculo afetivo e do brincar — elementos essenciais que não puderam ser plenamente substituídos pelas tecnologias digitais. Como apontam Santos (2021) e Cunha (2021), esse período expôs desigualdades, ampliou desafios socioemocionais e trouxe impactos significativos ao desenvolvimento infantil.

Entretanto, a experiência vivida também trouxe aprendizados importantes. O fortalecimento da parceria entre família e escola, a valorização da formação docente e a necessidade de políticas públicas que garantam condições adequadas de ensino tornam-se aspectos indispensáveis para o futuro da educação infantil. O uso crítico e equilibrado das tecnologias, aliado a práticas pedagógicas acolhedoras e integradoras, constitui um dos caminhos possíveis para enfrentar os desafios pós-pandemia e promover uma educação mais justa e sensível às necessidades das crianças.

Portanto, compreender os impactos da pandemia na educação infantil não significa apenas analisar as perdas e dificuldades enfrentadas, mas também reconhecer o movimento de adaptação, resistência e criatividade dos sujeitos envolvidos. A partir dessa reflexão, torna-se fundamental construir estratégias que fortaleçam o papel da escola como espaço de convivência, desenvolvimento e proteção, garantindo que todas as crianças possam retomar suas trajetórias de aprendizagem com dignidade, acolhimento e oportunidades reais de crescimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria de. **Educação infantil e práticas pedagógicas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALMEIDA, Maria de. **Desafios do ensino remoto na educação infantil**. Revista Brasileira de Educação Infantil, v. 15, n. 2, p. 45–60, 2020.
- CUNHA, Antônio. **A afetividade e o desenvolvimento da criança pequena**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.
- CUNHA, Antônio. **A educação infantil e os desafios contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- CUNHA, Antônio. **Educação infantil em tempos de pandemia: reflexões e práticas**. Revista Educação e Infância, v. 12, n. 1, p. 10–28, 2021.

RAMALHO, Lúcia. **O brincar e o desenvolvimento infantil**. Recife: EDUPE, 2000.

RAMALHO, Lúcia. **Educação infantil e isolamento social: impactos socioemocionais**. Cadernos da Infância, v. 8, n. 3, p. 70–85, 2020.

SANTOS, Carla. **Educação infantil: fundamentos e práticas**. São Paulo: Penso, 1997.

SANTOS, Carla. **A educação infantil como espaço de convivência e aprendizagem**. Curitiba: Appris, 2015.

SANTOS, Carla. **Infância, pandemia e desigualdades: desafios no ensino remoto**. Revista Brasileira de Políticas Educacionais, v. 7, n. 4, p. 22–37, 2021.

A RELEVÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, SOCIAL E EMOCIONAL DA CRIANÇA



THE IMPORTANCE OF PLAY IN A CHILD'S COGNITIVE, SOCIAL, AND EMOTIONAL DEVELOPMENT

VERA LÚCIA DUARTE FERREIRA DE OLIVEIRA

Graduação em História pela Universidade de Santo Amaro (2009) e Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas (2017); Pós-graduada em Gestão Educacional pela Faculdade Ciências Humanas (2017); Professora de Educação Infantil no CEMEI Pedro Kassab.

RESUMO

O brincar, embora frequentemente subestimado como mero passatempo, revela-se a principal atividade por meio da qual a criança estrutura seu pensamento, apropria-se da cultura e desenvolve competências socioemocionais cruciais. Este artigo tem como objetivo analisar, de forma aprofundada, as principais teorias que embasam a ludicidade como vetor de desenvolvimento, com foco nas contribuições de Piaget, Vygotsky e Winnicott. Serão exploradas as dimensões específicas do brincar livre, estruturado e simbólico, e seus impactos diretos na formação da identidade, na moralidade e na capacidade de resolução de problemas. Além disso, o trabalho discute os desafios contemporâneos impostos pela academicização precoce e pela superproteção, argumentando pela urgência de resgatar o espaço e o tempo dedicados ao jogo. A conclusão reforça a tese de que investir na ludicidade é uma estratégia fundamental para a formação de indivíduos resilientes, criativos e bem ajustados à complexidade social moderna.

Palavras-chave: Brincar; Ludicidade; Psicologia do Desenvolvimento; Educação Infantil; Desenvolvimento Cognitivo.

ABSTRACT

Play, although often underestimated as a mere pastime, reveals itself as the main activity through which children structure their thinking, appropriate culture, and develop crucial socio-emotional skills. This article aims to analyze, in depth, the main theories that underpin playfulness as a vector of development, focusing on the contributions of Piaget, Vygotsky, and Winnicott. The specific dimensions of free, structured, and symbolic play will be explored, as well as their direct impacts on identity formation, morality, and problem-solving abilities. Furthermore, the work discusses the contemporary challenges imposed by early academicization and overprotection, arguing for the urgency of reclaiming the space and time dedicated to play. The conclusion reinforces the thesis that investing in playfulness is a fundamental strategy for the formation of resilient, creative individuals well-adjusted to modern social complexity.

Keywords: Play; Playfulness; Developmental Psychology; Early Childhood Education; Cognitive Development.

INTRODUÇÃO

O estudo do desenvolvimento infantil historicamente reconhece o brincar como um elemento central, mas a profundidade de sua relevância e seus mecanismos de ação merecem uma constante revisitação e aprofundamento, especialmente diante das mudanças sociais e educacionais da contemporaneidade. O ato de brincar é um fenômeno universal, transcende barreiras culturais e manifesta-se em diversas formas: desde a simples exploração sensorial do bebê até os complexos jogos de regras na idade escolar.

Este artigo propõe-se a analisar o brincar não como uma atividade adjacente, mas como o cerne do processo de desenvolvimento. O objetivo principal é sintetizar as principais abordagens teóricas sobre a ludicidade e correlacionar as modalidades de brincar (livre, estruturado e simbólico) com as diferentes esferas do desenvolvimento da criança. Busca-se, ainda, identificar e discutir os obstáculos atuais para a plena vivência do brincar na infância moderna.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos. O segundo capítulo se dedica à fundamentação teórica, apresentando os pilares conceituais de Piaget, Vygotsky e Winnicott. O terceiro capítulo esmiúça as tipologias de brincar e seus benefícios específicos. O quarto capítulo contextualiza o brincar nos ambientes familiar e escolar. Finalmente, o quinto capítulo apresenta as conclusões e as implicações práticas deste estudo para educadores, pais e formuladores de políticas públicas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO BRINCAR

A compreensão da importância do brincar só se torna completa quando analisamos as lentes teóricas da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise, que o elevam de passatempo a imperativo biológico e social.

O BRINCAR NA PERSPECTIVA DE JEAN PIAGET

Para Jean Piaget, o brincar é intrinsecamente ligado ao desenvolvimento cognitivo, atuando como um mecanismo de assimilação e acomodação. A criança utiliza o jogo para exercitar e solidificar os esquemas mentais que está adquirindo, progredindo em estágios definidos (PIAGET, 1975). Piaget distingue três formas principais de jogo, que correspondem aos estágios de desenvolvimento:

Jogo de Exercício (0 a 2 anos): Caracterizado pela repetição de movimentos e ações simples sem um objetivo simbólico, focado no prazer funcional. Exemplo: Agitar um chocalho ou atirar objetos.

Jogo Simbólico ou de Faz de Conta (2 a 7 anos): A criança atribui significados a objetos e situações que não são reais. Este é o estágio mais rico para a representação mental e a diferenciação entre o eu e o mundo. Exemplo: Usar uma caixa como navio.

Jogo de Regras (7 anos em diante): Jogo social com códigos e normas, que exige cooperação, competição e a compreensão mútua de regras. Promove o desenvolvimento da moralidade autônoma.

O jogo, neste contexto, não apenas reflete o que a criança já aprendeu, mas também a prepara para a complexidade das interações futuras, sendo um pilar para a construção do pensamento operatório-concreto.

A ABORDAGEM SOCIOCULTURAL DE LEV VYGOTSKY

Lev Vygotsky (1998) oferece uma visão complementar e fundamentalmente social do brincar. Para ele, o brincar é a atividade principal da criança em idade pré-escolar, pois é nela que ela atinge seu nível máximo de desenvolvimento.

O brincar cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) em que a criança opera em um nível mental superior ao que faria em atividades cotidianas. Na brincadeira de faz de conta, a criança se comporta como se fosse um adulto (médico, professor), exercitando papéis sociais e antecipando comportamentos futuros, o que exige um esforço cognitivo e de abstração considerável.

O jogo é, portanto, o caminho para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a memória lógica e o pensamento abstrato.

A TEORIA DO ESPAÇO TRANSICIONAL DE D.W. WINNICOTT

O psicanalista Donald Woods Winnicott (1975) traz o conceito de espaço transacional para o centro da discussão. Este espaço, que é criado no brincar, não é nem totalmente interno (subjetivo) nem totalmente externo (objetivo); é uma área intermediária de experiência em que a criatividade pode se manifestar.

O ato de brincar permite à criança lidar com a separação da mãe e com a frustração. O brinquedo ou o próprio ato de brincar (o ursinho de pelúcia, o cobertor) torna-se um objeto

transacional que a auxilia na transição da dependência total para a autonomia.

Para Winnicott, a saúde mental está diretamente ligada à capacidade de brincar e de usar a criatividade para lidar com a realidade. A falta de espaço e tempo para o brincar pode levar a um empobrecimento da vida cultural e criativa do indivíduo.

DIÁLOGO E COMPLEMENTARIDADE ENTRE AS ABORDAGENS TEÓRICAS

Embora Piaget, Vygotsky e Winnicott partam de matrizes epistemológicas distintas — construtivista, sociocultural e psicanalítica, respectivamente — suas contribuições não são excludentes, mas complementares. A análise integrada dessas perspectivas possibilita uma compreensão mais abrangente do fenômeno do brincar, contemplando simultaneamente dimensões cognitivas, sociais e emocionais.

Piaget enfatiza o brincar como mecanismo de construção do conhecimento, no qual a criança assimila e reorganiza esquemas mentais. Seu enfoque privilegia a estrutura do pensamento e os estágios de desenvolvimento lógico. Vygotsky, por sua vez, desloca o foco para a dimensão interacional, defendendo que o jogo é essencialmente social e constitui o espaço privilegiado para a internalização da cultura. Já Winnicott acrescenta a dimensão afetiva, destacando o brincar como condição para a formação do self e da saúde psíquica.

Observa-se que cada autor responde a perguntas diferentes sobre o mesmo fenômeno: Piaget investiga “como a criança pensa”, Vygotsky questiona “como a criança aprende com o outro” e Winnicott problematiza “como a criança sente e constitui sua identidade”. Dessa forma, o brincar pode ser compreendido simultaneamente como atividade cognitiva, prática social e experiência emocional.

Essa integração teórica fortalece a defesa do brincar como eixo central do desenvolvimento integral. Reduzi-lo apenas ao entretenimento ou ao descanso pedagógico significa negligenciar sua função estruturante na formação humana. Portanto, uma abordagem educacional contemporânea deve considerar essas três dimensões de forma articulada, promovendo experiências lúdicas que estimulem raciocínio, interação social e segurança afetiva.

TIPOLOGIAS DO BRINCAR E SEUS IMPACTOS

As formas de brincar são diversas e cada uma contribui de maneira única para o desenvolvimento. É crucial que o ambiente da criança ofereça um repertório variado de experiências lúdicas.

O BRINCAR LIVRE E NÃO-ESTRUTURADO

O brincar livre é a atividade iniciada e dirigida pela própria criança, sem intervenção ou regras estabelecidas por adultos, tendo como princípios: Criatividade e imaginação por não ter um

objetivo predeterminado, estimula a criança a usar sua imaginação para criar narrativas e resolver problemas improvisados (VYGOTSKY, 1998). Resolução de conflitos em brincadeiras de grupo sem monitoramento constante, as crianças precisam negociar regras, resolver desentendimentos e estabelecer hierarquias sociais de forma autônoma. A regulação emocional permite que a criança externalize medos e ansiedades, reencenando situações da vida real para obter domínio sobre elas. Físico e motor engloba o brincar de risco (subir em árvores, correr, pular), essencial para o desenvolvimento da coordenação motora grossa, do senso de equilíbrio e da avaliação de risco, que é uma habilidade de vida crucial.

O BRINCAR ESTRUTURADO E OS JOGOS DE REGRAS

O jogo estruturado, como jogos de tabuleiro, esportes ou jogos de cartas, é aquele regido por normas fixas. Embora pareça menos livre, é vital para o desenvolvimento moral e cognitivo, levando as crianças a desenvolverem valores como: A moralidade autônoma em um jogo de regras exige a aceitação de um sistema de normas, movendo a criança para a moralidade autônoma de Piaget, onde as regras são vistas como um contrato social que pode ser negociado, mas deve ser respeitado para que a atividade funcione. A Estratégia e lógica em Jogos como xadrez, damas ou quebra-cabeças complexos desenvolvem o planejamento de longo prazo, o pensamento lógico-dedutivo e a antecipação de consequências. A tolerância à frustração, aprender a perder, esperar a vez e lidar com a derrota são lições valiosas que o jogo estruturado oferece de forma segura e repetitiva.

BRINCAR SIMBÓLICO OU DE FAZ DE CONTA

O brincar simbólico, onde a criança assume papéis (mãe, herói, vilão) ou usa objetos com significados diferentes de sua função real (um cabo de vassoura é um cavalo), através dessas brincadeiras a criança pode atingir o ápice do desenvolvimento na idade pré-escolar, por meio do desenvolvimento de possíveis habilidades como por exemplo: O desenvolvimento da linguagem, pois, ao assumir um papel, a criança internaliza e pratica o vocabulário e a sintaxe associados a esse papel, refinando a estrutura comunicativa. A linguagem no brincar simbólico frequentemente precede o uso dessa linguagem em conversas cotidianas. A empatia e perspectiva ao assumir o ponto de vista de outra pessoa ou personagem é o primeiro passo para o desenvolvimento da empatia.

A criança precisa imaginar as intenções, emoções e motivações do outro para sustentar a brincadeira. O pensamento abstrato através da representação de objetos (a pedra que é um bolo) é um exercício direto de pensamento abstrato, fundamental para a futura compreensão de conceitos matemáticos e científicos.

O BRINCAR NO CONTEXTO ESCOLAR E FAMILIAR

A eficácia do brincar como ferramenta de desenvolvimento depende, em grande parte, do ambiente em que a criança está inserida, seja ele a escola ou o lar. Na escola, o papel do educador transcende a simples fiscalização, tornando-se um mediador ativo do processo lúdico. O professor deve: Oferecer tempo e espaço e garantir um período diário dedicado ao brincar livre, além

de espaços que possibilitem diferentes tipos de interação (cantos de leitura, de faz de conta, áreas externas). Observar e documentar por meio da observação atenta da brincadeira é uma ferramenta diagnóstica poderosa para identificar o nível de desenvolvimento da criança, seus interesses e potenciais conflitos (FONSECA & TEIXEIRA, 2020).

Intervir estrategicamente, o educador deve intervir apenas para enriquecer o jogo ou desatar nós de conflito, nunca para impor a sua vontade. Por exemplo, ao perceber que uma criança está com dificuldade em iniciar um jogo, pode sugerir um novo material ou um pequeno desafio, atuando na ZDP.

O BRINCAR COMO FATOR DE PROTEÇÃO À SAÚDE MENTAL

Além dos ganhos cognitivos e sociais, evidências recentes apontam o brincar como importante fator de proteção à saúde mental infantil. A atividade lúdica funciona como um mecanismo natural de autorregulação emocional, permitindo que a criança elabore simbolicamente experiências estressantes, medos e frustrações.

Durante o brincar simbólico, situações difíceis da realidade podem ser reorganizadas em narrativas controláveis, nas quais a criança assume papéis de poder e competência. Esse processo favorece o sentimento de autoeficácia e reduz níveis de ansiedade. Do ponto de vista psicodinâmico, o brincar atua como forma de catarse e elaboração psíquica, semelhante ao que ocorre em contextos terapêuticos.

Estudos em psicologia do desenvolvimento indicam que crianças privadas de tempo de brincadeira livre apresentam maior incidência de irritabilidade, dificuldades de atenção, dependência excessiva de estímulos digitais e menor tolerância à frustração. Em contrapartida, ambientes ricos em oportunidades lúdicas estão associados a maiores índices de bem-estar subjetivo, habilidades socioemocionais e resiliência.

Nesse sentido, o brincar pode ser compreendido como uma estratégia preventiva em saúde pública. Garantir espaços adequados para a ludicidade não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma medida de promoção de saúde mental coletiva. A escola e a família assumem, portanto, papel central na criação de contextos que favoreçam experiências lúdicas seguras, variadas e significativas.

A RESPONSABILIDADE PARENTAL E O AMBIENTE FAMILIAR

No ambiente familiar, a qualidade do brincar está diretamente ligada à disponibilidade emocional dos pais. Não se trata apenas de comprar brinquedos, mas de oferecer tempo de qualidade e participar ativamente do desenvolvimento e crescimento da criança, para isso, é necessário que haja os seguintes fatores: Disponibilidade e participação dos pais no brincar, mesmo que por curtos períodos, valida a atividade e oferece um modelo de interação. O pai ou a mãe pode atuar como um parceiro mais experiente, elevando o nível do jogo.

Além disso, o lar deve ser um ambiente seguro que incentive a exploração. Materiais não estruturados (caixas, tecidos, utensílios de cozinha) são frequentemente mais ricos para o brincar do que brinquedos caros e com funções fixas.

O uso excessivo de telas é um dos maiores limitadores do brincar ativo e imaginativo na atualidade, competindo com o tempo de interação humana e de exploração física.

A CRISE DO BRINCAR LIVRE NA CONTEMPORANEIDADE

Vivemos uma época de crescente pressão acadêmica e superproteção. O brincar livre tem sido substituído por atividades extracurriculares rígidas e focadas em desempenho, fato que pode atrapalhar o desenvolvimento da criança, visto que, é necessário que haja a liberdade de brincar e ser criança e quando isso não ocorre pode gerar problemas como: Academicização precoce, a crença de que a aprendizagem formal na pré-escola é o caminho para o sucesso tem levado à redução do tempo de brincadeira em favor de atividades de alfabetização e precoce.

Cultura do risco zero, pois, o medo de acidentes tem esterilizado parques e restringido o brincar ao ar livre e o brincar de risco. Contudo, a experiência do risco, em ambientes controlados, é fundamental para o desenvolvimento da autoconfiança e da competência motora.

A urbanização excessiva e a redução dos espaços verdes limitam as oportunidades de brincadeiras exploratórias e sensoriais na natureza, essenciais para a saúde física e mental.

IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

As implicações dos estudos sobre a ludicidade para a educação e a sociedade são profundas. É um erro pedagógico e psicológico negligenciar o brincar em prol de uma instrução formal antecipada. O brincar é o alicerce que sustenta toda a construção acadêmica posterior. O planejamento curricular deve integrar o brincar de forma intencional, e não apenas como um preenchedor de tempo.

A formação de professores deve incluir módulos aprofundados sobre as teorias do jogo e as metodologias de observação lúdica. As escolas devem ser projetadas com ambientes que estimulem diferentes formas de brincar, incluindo materiais desestruturados e áreas externas desafiadoras.

EXPANSÃO DA DISCUSSÃO: PESQUISAS E TENDÊNCIAS ATUAIS

Para aprofundar a discussão e garantir a extensão do trabalho, é necessário incorporar pesquisas recentes e tendências que validam o brincar como uma intervenção de saúde pública. Dessa forma, pode-se entender melhor o desenvolvimento da criança e seu crescimento dentre os principais tópicos estão: Neurociência e o brincar, pois, a neurociência moderna tem fornecido evidências concretas de que o brincar estimula a neuroplasticidade. Estudos de ressonância magnética funcional demonstram que brincadeiras complexas, especialmente as que envolvem imaginação e movimento, ativam múltiplas áreas do córtex pré-frontal, responsáveis

por funções executivas como o planejamento e a memória de trabalho (SANTOS, 2021). O córtex somatossensorial e motor também se beneficia da ampla gama de movimentos exploratórios.

A tecnologia (tablets, videogames) introduziu o “brincar digital”. Embora possa estimular certas habilidades cognitivas, como a rapidez de processamento e a coordenação olho mão, ela frequentemente carece da riqueza da interação tridimensional, sensorial e social que o brincar físico e o faz de conta oferecem. A Organização Mundial da Saúde (OMS) tem emitido diretrizes que limitam o tempo de tela para bebês e crianças pequenas, priorizando o brincar ativo e interativo (OMS, 2019). É fundamental equilibrar as experiências lúdicas para evitar o “déficit de natureza” e o empobrecimento sensorial. O brincar de risco é um tema emergente. Pesquisas indicam que crianças que têm a oportunidade de se engajar em atividades com um risco gerenciável (como subir alto, balançar-se rapidamente) desenvolvem melhor a capacidade de avaliar perigos, tomar decisões rápidas e, crucialmente, construir resiliência. A superproteção, ao eliminar o risco, inadvertidamente produz adultos menos competentes para lidar com desafios e frustrações (TEIXEIRA, 2023).

O brincar também é um veículo de transmissão cultural. Jogos tradicionais (como amarelinha, pega-pega, pular corda) carregam em si a história de uma comunidade e ensinam regras sociais implícitas que são passadas de geração para geração. Ao resgatar essas brincadeiras, a escola e a família promovem a conexão com o passado e o senso de pertencimento.

DIRETRIZES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS

A consolidação do brincar como direito da criança exige ações que ultrapassem o âmbito familiar e escolar, alcançando o planejamento urbano e as políticas públicas. A promoção da ludicidade deve ser entendida como responsabilidade coletiva, envolvendo gestores, educadores e a comunidade.

No contexto escolar, recomenda-se a incorporação do brincar como eixo estruturante do currículo da educação infantil, e não como atividade secundária. Espaços físicos flexíveis, materiais não estruturados e tempos prolongados de exploração autônoma devem substituir modelos excessivamente conteudistas e centrados em tarefas repetitivas.

No âmbito urbano, políticas de criação e manutenção de praças, parques e áreas verdes são fundamentais. Ambientes naturais favorecem experiências sensoriais diversificadas e estimulam o brincar exploratório, ampliando o repertório motor e cognitivo das crianças. Cidades que investem em espaços públicos de qualidade contribuem diretamente para o desenvolvimento saudável da infância.

Programas de orientação parental também se mostram necessários, conscientizando famílias sobre os impactos negativos do excesso de telas e da superestrutura do tempo infantil. Incentivar momentos de convivência, jogos coletivos e atividades ao ar livre fortalece vínculos afetivos e cria memórias significativas.

Assim, a garantia do brincar como direito fundamental deve ser incorporada às agendas educacionais e sanitárias, reconhecendo-o como elemento estratégico para o desenvolvimento humano integral e para a construção de sociedades mais criativas, colaborativas e emocionalmente saudáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese central deste artigo é que o brincar não é luxo, mas necessidade. É por meio do jogo que a criança se torna capaz de criar, cooperar, resolver problemas e, acima de tudo, imaginar futuros possíveis. Como Vygotsky apontou, a capacidade de imaginação é a fundação para a inovação e o pensamento crítico.

A sociedade, como um todo, deve se conscientizar de que a privação do brincar é uma forma de negligência do desenvolvimento. É imperativo que pais, educadores e a comunidade garantam que cada criança tenha tempo, espaço e apoio para brincar livremente, permitindo que ela construa a si mesma em sua plenitude cognitiva, social e emocional.

O futuro da sociedade está diretamente ligado à qualidade das experiências lúdicas que oferecemos às nossas crianças. A solidez da fundamentação teórica, aliada às evidências neurocientíficas, confere ao brincar um estatuto que ultrapassa o campo da pedagogia e adentra o domínio da saúde mental e do desenvolvimento humano integral. O brincar é o principal mecanismo adaptativo da criança.

Para promover a ludicidade em sua plenitude, recomenda-se: Na escola que haja a implementação de currículos baseados em atividades lúdicas até os 6 anos, garantindo ao menos 60 minutos diários de brincar livre e ao ar livre. Na família, estabelecer “tempo de brincar ininterrupto” (sem telas ou interrupções domésticas) e reduzir o número de atividades extracurriculares não solicitadas pela criança. No município, investir em espaços públicos de brincadeira mais naturais, com elementos desestruturados (troncos, areia, água) que promovam o brincar exploratório e de risco controlado.

O futuro da educação e da sociedade passa pela revalorização do jogo. É a partir do prazer, da imaginação e da liberdade inerentes ao brincar que as crianças de hoje se tornarão os adultos criativos e competentes de amanhã.

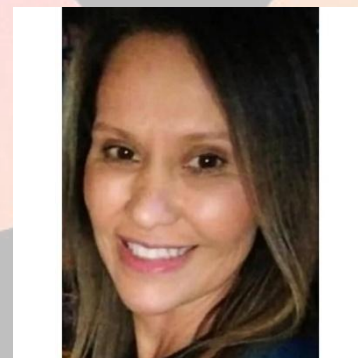
O desafio não é apenas teórico, mas uma urgência prática. Ainda que os obstáculos sejam significativos no ambiente urbano e digitalizado, a conscientização sobre o valor do brincar é o primeiro passo para a mudança.

É necessário um movimento social para proteger o direito à infância lúdica, conforme preconizado pela Declaração Universal dos Direitos da Criança. O desenvolvimento da autonomia, da moralidade e da criatividade depende deste conhecimento. O brincar é, inequivocamente, o principal trabalho da criança e o fundamento da vida adulta.

REFERÊNCIAS

- FONSECA, R.; TEIXEIRA, S. **Neuropsicologia do Desenvolvimento**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2020.
- OMS. **Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age**. Geneva: World Health Organization, 2019.
- PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- SANTOS, L. M. **O Lúdico e a Construção da Pessoa: Uma Abordagem Interacionista**. São Paulo: Cortez Editora, 2021.
- TEIXEIRA, V. R. **Brincar de Risco: A Importância da Exposição Controlada na Primeira Infância**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Lúdica, 2023.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

RACISMO ESTRUTURAL E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DAS AFRICANIDADES



STRUCTURAL RACISM AND EDUCATION: REFLECTIONS FROM AFRICAN PERSPECTIVES

VIVIAN CRISTINA DE BARROS

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Franca – UNIFRAN (2012). Professora de Educação Infantil em Centro de Educação Infantil (CEI) Araucárias; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I em CEU EMEF Jambeiro.

RESUMO

O presente artigo tem como tema o racismo estrutural na educação, tendo como principal objetivo, analisar de que forma o estudo e valorização das africanidades podem contribuir para o combate ao racismo em todas as suas esferas na escola. Os principais autores citados na pesquisa foram Kabenguele Munanga (2010), Silvio Almeida (2019) e Djamila Ribeiro (2019), que apontam os elementos centrais que constituem o racismo estrutural e institucional dentro das escolas, e de que forma o estudo sobre a cultura africana e afro-brasileira contribui para o combate direto ao racismo, corroborando para a luta antirracista. A pesquisa também citou o trabalho de Cida Bento (2022), que destrincha os privilégios da população branca em detrimento da população negra, o quanto esses privilégios acabam por negar o racismo, tornando-o cada vez mais velado em nossa sociedade. Os resultados indicam que a valorização das africanidades no currículo escolar compõe um elemento central para o enfrentamento das desigualdades raciais na escola. Conclui-se que a incorporação crítica das africanidades na educação representa um caminho fundamental para a efetivação de uma educação democrática, equitativa e comprometida com a justiça social.

Palavras-chave: Racismo Estrutural; Racismo Institucional; Africanidades; Educação Antirracista.

ABSTRACT

This article addresses structural racism in education, aiming to analyze how the study and appreciation of African heritage can contribute to combating racism in all its spheres within schools. The main authors cited in the research were Kabenguele Munanga (2010), Silvio Almeida (2019), and Djamila Ribeiro (2019), who point out the central elements that constitute structural and institutional racism within schools, and how the study of African and Afro-Brazilian culture contributes to the direct fight against racism, corroborating the anti-racist struggle. The research also cited the work of Cida Bento (2022), who dissects the privileges of the white population to the detriment of the black population, and how these privileges end up denying racism, making it increasingly veiled in our society. The results indicate that the appreciation of African heritage in the school curriculum is a central element in confronting racial inequalities in schools. It is concluded that the critical incorporation of Africanities into education represents a fundamental path towards the realization of a democratic, equitable education committed to social justice.

Keywords: Structural Racism; Institutional Racism; Africanities; Anti-racist Education.

INTRODUÇÃO

Há várias décadas, os estudos sobre o racismo e as formas de enfrentamento têm se ampliado, assim como as variadas facetas com as quais o racismo se apresenta, seja de maneira explícita ou em pequenas ações, falas e práticas que podem passar despercebidas por quem as executa.

O racismo estrutural, por sua vez, é concebido como um conjunto de práticas que mesmo não intencionais, promovem o racismo, por meio de falas e situações que foram naturalizadas ao longo do tempo. Reconhecer essas ações e transformá-las, torna-se um meio eficaz na luta antirracista, principalmente no ambiente escolar, já que este é um local privilegiado para o desenvolvimento do senso crítico, cognitivo e social dos educandos.

O principal objetivo deste artigo é contribuir, por meio de uma revisão literária, com o enriquecimento de informações a respeito do tema, destrinchando sobre as diversas formas de racismo, especialmente o racismo velado, que não é publicamente reconhecido, de forma a conscientizar a sociedade sobre a existência do mesmo e a como enfrenta-lo, com ênfase no âmbito escolar.

Ao dialogar com a produção acadêmica que aborda a educação das relações étnico-raciais, bem como com autores que enfatizam a centralidade das africanidades na construção de uma educação democrática e emancipatória, este estudo visa oferecer um panorama crítico das contribuições teóricas que subsidiam a construção de práticas pedagógicas antirracistas.

No primeiro item, discutiremos sobre o racismo estrutural, suas principais características e formas de manifestação. No segundo item, discorreremos sobre o racismo institucional e de que maneira ele se manifesta na educação, na sequência, traremos a relevância das africanidades na escola, embasadas nas documentações pedagógicas que norteiam o trabalho pedagógico voltado para a temática da luta contra o racismo em suas variadas manifestações.

Nas considerações finais, faremos uma análise de que tudo que foi abordado no decorrer da pesquisa, trazendo os principais pontos evidenciados pela mesma, contribuindo assim para maior conhecimento acerca do tema no âmbito educacional.

RACISMO ESTRUTURAL: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

O racismo no Brasil tem a sua origem por volta dos anos 40, quando os primeiros povos africanos foram trazidos para o Brasil para trabalhar nas lavouras e canas-de-açúcar. O eurocentrismo, a ideologia da superioridade europeia em relação aos demais grupos étnicos e raciais fora da Europa, permitia o racismo de forma desvelada. (SOUSA, BRUSSIO, 2023).

Djamila Ribeiro (2019) diz que o racismo estrutural é um conjunto de práticas, hábitos, situações e falas presentes no dia-a-dia da população que, mesmo que sem a intenção racial, promove o racismo, incluindo o falso conceito de superioridade racial. Para Sousa e Brussio (2023):

O fato é que o racismo passou a fazer parte do cotidiano das pessoas e é a mais ofensiva forma de discriminação a um ser humano, pois, atinge inúmeras pessoas por diversas formas, e se tratando do Brasil, há uma forte discriminação racial em relação às pessoas negras. Quando se fala em racismo estrutural, percebe-se que o racismo se manifesta de maneiras diferentes: discriminação, preconceito, segregação, estereótipo, de diversas maneiras e, na maioria das vezes, de forma velada ou negacionista, na intenção de alcançar a inimizabilidade de seus atos.

Silva (2022) defende que o termo “racismo estrutural” foi definido para que as pessoas que engajam na luta contra o racismo possam enfatizar que o mesmo faz parte de um sistema. É um termo usado também no que a autora chama de “ações afirmativas”, em que usa como exemplo a política de cotas raciais nas universidades, uma vez que, em uma sociedade estruturalmente racista, a desigualdade racial tende a perpetuar e se repetir cada vez mais.

Na opinião de Rocha *et al* (2025) “o racismo estrutural no Brasil se manifesta como um fenômeno complexo e persistente, resultado das relações de poder estabelecidas desde o período colonial”. Em síntese, o racismo estrutural ocorre de maneira naturalizada, como uma espécie de “herança” do período colonial, enraizado nas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, mesmo sem intenção.

É possível entender que o racismo estrutural não se configura apenas com atitudes explícitas de racismo, mas sim, de maneira sutil, naturalizada, ações oriundas de um sistema histórico que organiza a sociedade de modo a reproduzir cada vez mais desigualdades raciais. De acordo com Sousa e Brussio (2023) esse tipo de racismo faz parte da ordem social brasileira e se reproduz consciente e inconscientemente nos aspectos culturais, econômicos e políticos da sociedade. Ele se apresenta nas formas de desigualdade racial arraigadas em nosso convívio social.

Arruda (2021) afirma que no Brasil, o racismo é “estruturalmente estrutural”, pois vem desde a raiz. De acordo com o autor “os pilares da sociedade firmaram-se negando grupos étnico-raciais aqui presentes desde antes da chegada dos portugueses, de tal modo que, ainda não está superada a afirmação de que o país foi ‘descoberto’”.

O autor entende que em uma sociedade capitalista e neoliberal, o racismo estrutural torna-se estratégico entre pessoas do mesmo grupo étnico-racial para exercer o racismo ou simplesmente negar a existência dele. Assim, transmite-se a ideia de que o problema é social, econômico, ou que não há racismo no país, criando uma confusão ou sofrimento para quem vivencia o racismo na pele. (ARRUDA, 2021).

O racismo possui uma relação social muitas vezes, naturalizada, com aspectos conscientes e inconscientes de suas ações. O racismo estrutural, por sua vez, na opinião de Faustino (2020) é visto como uma patologia social, devendo ser combatido em todos os espaços, seja no político, econômico e social, mas principalmente no âmbito escolar, já que a escola é um espaço de reflexão, conscientização e debate sobre a igualdade, equidade e respeito entre todos, a fim de combater efetivamente essa cultura de normalidade de violência em razão da raça.

A desigualdade racial tem suas raízes desde o período da escravidão. A autora Cida Bento, em sua obra *O Pacto da Branquitude* (2022, p. 19) relata sobre a importância da reflexão das heranças adquiridas por escravocratas e descendentes de escravocratas, lidando com histórias de muita dor e violência e que atualmente se refletem na sociedade de maneira subjetiva, coletiva, mas não reconhecida publicamente. A autora também cita que, ao mesmo tempo em que se fala muito sobre os impactos negativos da escravidão sobre a população negra, pouco se fala sobre os impactos positivos do mesmo período para a população branca.

Trata-se da herança inscrita na subjetividade do coletivo, mas que não é reconhecida publicamente. O herdeiro branco se identifica com outros herdeiros brancos e se beneficia dessa herança, seja concreta, seja simbolicamente; em contrapartida, tem que servir ao seu grupo, protege-lo e fortalece-lo. Este é o pacto, o acordo tácito, o contrato subjetivo não verbalizado: as novas gerações podem ser beneficiárias de tudo que foi acumulado, mas têm que se comprometer “tacitamente” a aumentar o legado e transmitir para as gerações seguintes, fortalecendo seu grupo no lugar de privilégio, que é transmitido como se fosse exclusivamente mérito. E no mesmo processo excluir os outros grupos “não iguais” ou não suficientemente meritosos. (BENTO, 2022, p. 19, 20).

Kabenguele Munanga (2010) reflete sobre o quanto a sociedade brasileira tende a reagir com negacionismo diante o racismo. Frases como “eu não sou racista, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos” funcionam como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem, dificultando a percepção do brasileiro sobre o quanto ele é racista. O autor também apresentou alguns exemplos de negação do racismo, como em campos de futebol, onde jogadores negros, que por pertencerem a esse

grupo, se percebem no direito de xingar a outros jogadores negros de “macacos”, como uma legitimação dessas ofensas por serem da mesma raça.

Djamila Ribeiro (2019) destaca a importância de se debater a questão do racismo com a população branca, pois essas pessoas, não costumam pensar sobre o que significa pertencer à população negra. Uma das problemáticas apresentadas pela autora é a ausência de pessoas negras em espaços de poder, como gerência, autores negros em antologia, pensadores negros em bibliografias universitárias, entre outros.

A autora também reflete a questão do racismo estrutural ao pensarmos que, se mais de 50% da população brasileira é negra, a ausência dessas pessoas em cargos e posições de poder deveria ser chocante, não naturalizada. Para ela “uma pessoa branca deve pensar seu lugar de modo que entenda os privilégios que acompanham a sua cor. Isto é importante para que privilégios não sejam naturalizados ou considerados apenas esforço próprio”. (RIBEIRO, 2019).

Nas palavras de Arruda (2021) o racismo estrutural tende a se “esconder”, ao mesmo tempo em que se apresenta nas instituições e nas pessoas, afetando religiosidades, sexualidades, territorialidades, produzindo sofrimento psíquico, entre outros. Ao banalizar isso, as manifestações do racismo são consentidas até mesmo por seus pares, mediante também ao silenciamento dos que não concordam.

Silvio Almeida (2019) assim como Kabenguele Munanga (2010) discorrem sobre o quanto a negação do racismo contribui para a perpetuação do mesmo, reforçando a ideia de que a pobreza, desigualdade social e privação material seja entendida como ausência de mérito dos indivíduos. Ao negarmos o racismo, incutimos “culpa” ao próprio sujeito, as suas condições precárias, associando o sucesso à meritocracia.

Bento (2022) afirma que o conceito comum de meritocracia é o conjunto de habilidades de uma pessoa que depende de esforço individual, não atribuindo “essas habilidades” ao contexto histórico e social de um determinado grupo de pessoas, dessa forma, o método meritocrático defende que cada pessoa é responsável por seu lugar na sociedade, seu desempenho escolar e profissional, etc.

Ribeiro (2019) aponta a necessidade de as pessoas brancas começarem a se questionar os lugares ocupados por pessoas negras no mercado de trabalho, por exemplo. Ao irem a um restaurante, podem observar que quem os serve são, em sua maioria, pessoas pretas. A autora destaca que seu objetivo não é menosprezar nenhuma profissão ou desqualificá-la, porém, reflete sobre o quanto é difícil encontrar a população negra em posições privilegiadas no mercado de trabalho e que isso reforça a ideia de que o racismo existe e é estrutural.

Ao entendermos mais sobre o racismo estrutural e suas manifestações diversas em vários âmbitos, seja econômico, social, religioso, entre outros, percebemos o quanto o racismo está enraizado em nossa sociedade, de modo que, mesmo pessoas de boa índole, ainda que se considerem não racistas, tendem a reproduzir falas e atitudes racistas, mesmo sem intenção. Nesse sentido, o racismo não se limita a ações individuais ou pontuais, mas constitui um elemento constitutivo das estruturas sociais, econômicas, políticas e educacionais, que operam de forma articulada na manutenção das desigualdades raciais.

RACISMO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO

Munanga (2010) explica que o racismo institucional ocorre principalmente nas relações privadas entre as pessoas, cujas discriminações se dão de diversas maneiras: evitação, rejeição verbal (piada, brincadeira e injúria), agressão ou violência física, segregação especial e tratamento desigual.

Na evitação, as pessoas costumam “evitar” espaços frequentados por pessoas negras, judias, homossexuais, etc.. Já na rejeição verbal, encontramos as piadas de mau gosto em relação a diferentes grupos e pessoas (indígenas, negros, homossexuais, mulheres, etc) que geralmente, são aceitas até mesmo pelas pessoas citadas nesses grupos.

Em seus estudos, Ribeiro e Costa (2017) concluíram que uma das principais razões para as práticas internas de racismo, é o despreparo institucional e na intolerância ou resistência por parte da equipe docente em erradicar o assunto. É aí que o racismo institucional ganha força e contribui para a perpetuação da desigualdade racial. De acordo com Bento (2022, p.):

Em sociedades desconfiguradas pela herança do racismo, a preferência de um mesmo perfil de pessoas para os lugares de comando e decisão nas instituições financeiras, de educação, saúde, segurança etc., precariza a condição de vida da população negra, gerando desemprego e subemprego, a sobre-representação da população negra em situação de pobreza, os altos índices de evasão escolar e mal desempenho do alunado negro e os elevados percentuais de vítimas negras da violência policial.

Almeida (p. 33) afirma que em espaços onde a desigualdade racial não é discutida, as relações cotidianas tendem a perpetuar o racismo em alguns casos, de maneira explícita, em outros, o racismo se manifesta por meio do que o autor chama de “microagressões”, que são piadas, silenciamento e isolamento.

O autor declara ainda que a escola reforça o preconceito e a discriminação racial quando apresenta um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência, entre outros, focando apenas na história da escravidão, comemorando a abolição como se fosse fruto da bondade dos homens brancos.

Djamila Ribeiro, em sua obra *Pequeno Manual Antirracista* (2019), comenta sobre como foi o início de sua vida escolar e que desde a tenra idade, mais precisamente, aos seis anos, a autora entendeu o quanto ser negro, seria um problema em nossa sociedade. Embora se sentisse amada e acolhida no seio familiar, o ambiente escolar lhe mostrou o outro lado da moeda. Desde cedo, ouviu xingamentos e ofensas que afetaram sua autoestima até então preservada. A escola, por sua vez, apresentava o mundo inteiramente branco, supervalorizando a cultura europeia, como superior às demais.

Bento (2022) descreve que o impacto da discriminação racial na vida de crianças e adolescentes se evidencia na evasão escolar, que se mostra sempre maior para este grupo, assim como o

desempenho escolar mais baixo e prejudicado, que se soma também a outros fatores, como a qualidade das escolas, dos materiais e recursos disponíveis, fatores esses que pioraram muito após a pandemia de covid-19, segundo a autora.

Para Almeida (2019), a desigualdade educacional está intimamente ligada à desigualdade racial, pois até mesmo no ensino público, o perfil racial de estudantes em cargos de prestígio e em universidades concorridas, costuma associar a competência e mérito a condições de branquitude, como heterossexualidade, masculinidade, cisnormatividade, etc.

Jacob (2020) ressalta em seus estudos que na área da educação, mesmo havendo a discussão sobre o racismo institucional há algumas décadas, esse tema ainda não foi abordado em todas as suas instâncias, do mesmo modo em que as propostas e projetos têm encontrado dificuldade para serem assimiladas pelos profissionais da educação que atuam diretamente com os alunos.

O autor enfatiza que a trajetória escolar da população negra é tragicamente afetada pelo racismo institucional perpetrado nas escolas brasileiras, de modo que traumas e outros danos emocionais, contribuem para a evasão escolar futura, mantendo essa população afastada das possibilidades de inserção positiva na sociedade.

Machado e Rodrigues (2017) comentam sobre a violência simbólica sofrida pelos estudantes negros nas escolas. Ao citarem Bordieu (1970), os autores discorrem sobre a violência simbólica que é causada pela classe dominante sobre a classe dominada, nesse caso, de acordo com o autor, na sociedade francesa. É um tipo de violência ocorrida no campo simbólico, de forma que a classe dominante acaba por impor a sua cultura e a legítima.

O sujeito que sofre esse tipo de violência possui características comuns, como fragilidades, baixa autoestima, complexo de inferioridade, baixo desempenho escolar, entre outros. Isso se deve ao fato de que são frutos de uma classe dominante, tornando-se inseguros e submissos. Neste caso, a classe dominante se torna a detentora do poder e se acham no direito de praticar a violência simbólica sobre os demais. (CUNHA, 1979 apud MACHADO, RODRIGUES, 2017).

Segundo Machado e Rodrigues (2017) ao discutirmos a violência simbólica nas escolas, entendemos que esta prioriza um grupo em detrimento de outros, beneficiando apenas uma parcela dos alunos, portanto, é neste momento, que vemos a escola reproduzir aquilo que já vemos em nossa sociedade, de maneira enraizada e sutil. Nas palavras dos autores:

Ao valorizar apenas uma parte da sociedade, favorecido por aqueles que possuem uma herança cultural que acreditam se tratar de uma cultura legítima, a escola não está valorizando a diversidade cultural que existe em nosso país. Portanto, ela não está fazendo da escola um lugar igualitário, pois o papel da escola é a produção de indivíduos com habilidades e sensibilidades adequadas para assegurar uma sociedade mais igualitária e republicana. (MACHADO, RODRIGUES, 2017).

Cavalleiro (2010 apud SILVA, DIAS, 2013) enfatiza que a escola se caracteriza apenas como uma instituição social que as características raciais negras são usadas para depreciar, humilhar e excluir. Assim sendo, ao se sentirem depreciadas, humilhadas e excluídas, crianças, adolescentes e jovens negros voltam toda a sua energia para se sentirem aceitos e acolhidos, ao invés de investirem-nas em seu desenvolvimento pessoal e profissional e construção de conhecimento e socialização.

O processo de escolarização para a população negra tem se estabelecido como um veículo de exclusão, seja pelo acesso histórico negado, seja por meio de práticas de hegemonia racista, onde este grupo permanece tendo acesso ao ensino de pior qualidade. Dessa forma, quando não se afirmam a sua identidade, negros e negras perdem a sua garantia plena de direitos. “O racismo e discriminação não determinam apenas as desigualdades educacionais, mas também as desigualdades de renda entre os brancos e negros.” (SILVA, DIAS, 2013).

AFRICANIDADES COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA

Diante dos temas discutidos neste artigo, como o racismo estrutural e institucional perpetrado nas escolas, abordaremos neste item a Lei 10.639/2003, que veio como uma forma de garantir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dentro dos currículos da educação básica, pública e privada, pois trata-se de uma política educacional voltada ao enfrentamento do racismo estrutural e institucional, reconhecendo o papel da escola na promoção da igualdade racial.

Na opinião de Oliveira e Júnior (2012) ao inserirmos a cultura africana e afrodescendente na escola representa não apenas uma conquista do Movimento Negro e dos estudiosos do tema ao longo do tempo, mas beneficia a população brasileira como um todo, já que nossa cultura foi historicamente silenciada, perdida e pouco explorada, ocasionando reflexões negativas acerca das relações étnico-raciais.

Considerando que a escola focava muito na história africana relacionando-a apenas ao período da escravidão, sem enaltecer suas culturas e tradições, bem como a importância dela para o nosso país, a Lei nº 10.639/03 se apresenta como um marco histórico na educação, enfatizando a relevância e necessidade de se trabalhar o tema nas escolas, como uma forma de combate ao racismo institucional, que privilegia um determinado grupo racial em detrimento de outro.

Outro exemplo muito bem pontuado pelo Currículo da Cidade – Educação Antirracista (2022) é de que não devemos ser vistos como iguais e sim como diferentes e essas diferenças devem ser respeitadas em todos os aspectos. Por isso, a necessidade de realizar trabalhos sobre identidade, letramento racial, convidando bebês e crianças, adolescentes, jovens e adultos a perceberem e entenderem suas diferenças e a potência que há nisso.

O documento sintetiza o conceito de branquitude e cita Cardoso (2017) que aponta a branquitude como privilégios simbólicos e materiais, em que a população branca tem pelo simples fato de não ter de se submeter ao racismo, como a população negra tem sofrido. Pensando nesse cenário, o documento reflete sobre o que os profissionais de educação podem fazer para romper com essa hierarquização no interior dos ambientes escolares.

O documento *Trilhos da alfabetização: por uma educação antirracista*, produzida pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) orienta que o primeiro passo para combater o racismo na escola é entendermos que não basta não ser racista ou não concordar com atitudes racistas em quaisquer ambientes. Precisamos ser antirracistas. “É necessário combater o racismo, lutar contra sua expressão na nossa sociedade, na vida cotidiana, nas relações interpessoais, em todos os momentos em que aparecer ou puder ser percebido”. (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2021, p. 16).

O documento refere a importância da educação como uma poderosa ferramenta na luta contra o racismo, mas é de extrema relevância que comecemos a aprender a desaprender condutas que nos façam dar pouca importância ou fingir não enxergar atitudes e sinais racistas em atitudes e pessoas, pois quando isso não acontece, o racismo acaba por se alimentar desse silenciamento. Elencaremos aqui, algumas das estratégias propostas por esse documento no enfrentamento e combate às práticas racistas, que são:

- Valorizar a literatura que contenham personagens negros e negras ou indígenas;
- Proporcionar referências de brincadeiras que valorizem essas culturas;
- Trazer à escola lideranças de comunidades negras para conversar com as crianças, adolescentes, jovens e adultos mostrando conhecimento e respeito por sua história;
- Possibilitar o acesso de crianças a lugares enfatizem a importância da cultura africana e afro-brasileira em nosso país, suas tradições e memórias;
- Acolher crianças negras e indígenas, principalmente as que se sentem rejeitadas ou discriminadas, por sua cor, pele, seus traços, seus cabelos, sua origem, seu modo de falar ou sua religião.

A Secretaria Municipal de Educação em São Paulo lançou em 2025, um documento chamado *Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação*. Este documento, além de orientar quanto à conduta dos profissionais da educação sobre as denúncias de racismo e xenofobia na escola, apresenta na íntegra, diversas ações que podem potencializar a educação para as relações étnico-raciais na Rede Municipal de Ensino, que serão listadas abaixo:

- **Programa Portas Abertas: Português para Imigrantes** – trata-se de uma política de estado, com a finalidade de inclusão de pessoas imigrantes que possuem uma grande barreira comunicacional que é o idioma, oferecendo cursos gratuitos de português em escolas municipais de diversas regiões da cidade;
- **Revista Ocupação Maí** – é especializada em relações étnico-raciais e equidade de gênero, que propõe a publicação de artigos de periódicos e relatos de práticas que tratam de temáticas indígenas, migrantes e afro-brasileiras;
- **Projeto Itinerâncias Antirracistas** – Incentiva visitas pedagógicas para os estudantes, promovendo a oferta de roteiros voltados à valorização de diversidade étnico-racial e de culturas;

- **Projeto Leituraço!** – Promove a curadoria de livros a serem lidos em leituras simultâneas que abordam a temática antirracistas, destacando a literatura com personagens negros e negras, reforçando a importância da cultura afro-brasileira em nosso país e sociedade;
- **Clube de Leitura: Leia Educadora! Leia, Educador!** – tem como principal objetivo propiciar a leitura literária para a reflexão acerca do tema entre os profissionais da educação, favorecendo o estudo e a discussão sobre os aspectos históricos, culturais, sociais que possuem relação com os indígenas, africanos, afro-brasileiros e migrantes. (SÃO PAULO, 2025, p.38, 39).

O documento também tem como finalidade contribuir para a implementação da Lei nº10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino de Histórias e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas na Educação Básica, além de abranger também a Lei nº 16.478/2016 que institui a Política Municipal para a População Migrante no Brasil. (SÃO PAULO, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tinha como principal objetivo trazer reflexões acerca do racismo estrutural e institucional dentro das escolas, de que maneira os estudos sobre as africanidades podem contribuir para combater o racismo no âmbito educacional. A pesquisa destacou a importância de compreendermos o racismo como estrutural, de modo a enxergarmos as maneiras sutis de violência racial em diversos espaços.

Ao nos aprofundarmos sobre o assunto, percebemos o quanto nossa sociedade, embora estruturalmente racista, tem dificuldade em enxergar isso, tendendo a negar o racismo em diversas instâncias e ao fazer isso, atribui o sucesso na vida escolar, profissional e outros, como mérito individual, sem considerar o contexto social e histórico vivido pelo sujeito negro.

A pesquisa evidenciou que a escola, durante muitos anos, ressaltou a cultura europeia em detrimento de outras culturas, supervalorizando a supremacia branca. Dessa forma, a criança, adolescente ou jovem negro, ao invés de se empenhar para se desenvolver pessoal e profissionalmente, se desgastou em tentar ser aceito e provar que é tão capaz como os demais, tornando sua jornada escolar mais traumática, o que corrobora amplamente para o aumento dos índices de evasão escolar, principalmente deste grupo.

Ainda assim, foi possível observar que os estudos sobre as relações étnico-raciais têm crescido muito nas últimas décadas. Ao compreendermos as variadas facetas do racismo, suas consequências e de que modo podemos enfrenta-lo, especialmente no âmbito escolar, damos vazão para que esta luta perpetue, dando voz aos negros e negras nesse país.

Há muito o que fazer pela causa antirracista ainda. Desde a conscientização da sociedade como um todo a respeito do racismo velado, intrínseco e o reconhecimento das pequenas ações e falácias racistas, como a formação docente a respeito da temática, o empenho de todos os profissionais da educação em busca da equidade racial em sala de aula.

Concluimos que os estudos precisam ser ainda mais aprofundados pela classe do professorado, para combatermos o racismo em todas as suas esferas, valorizando a cultura africana e afro-brasileira

como parte da cultura brasileira, respeitando nossas diferenças e contribuindo assim, para uma sociedade igualitária, equitativa e respeitosa em todos os aspectos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S.L. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.
- ARRUDA, D.P. Dimensões subjetivas do racismo estrutural. *Revista da ABPN*, v. 13, n. 35, p. 493-520, 2021. Disponível em: [https:// abpnrevista. org. br/ site/ article/ view/ 915/1085](https://abpnrevista.org.br/site/article/view/915/1085). Acesso em: 16 dez. 2025.
- BENTO, C. *O Pacto da Branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. *Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [https:// www. planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 18 dez. 2025.
- FAUSTINO, L.S.S. Educação em Direitos Humanos como combate ao racismo estrutural. *Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade*, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, jan/dez. 2020. Disponível em: [https:// www. revistas. uneb. br/ index.php/encantar/article/view/9040](https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/9040). Acesso em: 16 dez. de 2025.
- FUNDAÇÃO VALE; FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Trilhos da Alfabetização: por uma educação antirracista*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2021. Disponível em: <https://www.fundacaovale.org/wp-content/uploads/2022/04/Trilhos-da-Alfabetizacao-Por-uma-educacao-antirracista-.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2025.
- JACOB, R.L. *“Problema com escola, eu tenho mil”*: uma investigação sobre o racismo institucional em escolas públicas de Angra dos Reis. 83f. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Seropédica, Rio de Janeiro, 2020.
- MACHADO, D.A. SANTOS, R. Violência simbólica, negritude e rendimento escolar. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro, v. 4, n. 1, p. 214-229, 2017. Disponível em: [26042017193331.pdf](https://www.fgv.br/revistas/cadernos-de-educacao/ensino-e-sociedade/26042017193331.pdf). Acesso em: 18 dez. 2025.
- MUNANGA, K. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. *Cadernos Penesb*, v. 12, p. 169-203, 2010. Disponível em: [https:// www. mprj. mp. br/ documents / 20184/1296164/teoria_social.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1296164/teoria_social.pdf). Acesso em: 17 dez. 2025.
- OLIVEIRA, L.B.S. JÚNIOR, H.A.C. A importância da Lei Federal nº 10.639/03. *Revista África e Africanidades*, ano 4, n. 16 e 17, fev/mai, 2012. Disponível em: https://africaeaficanidades.com.br/documentos/16-17_01.pdf. Acesso em: 18 dez. 2025.
- RIBEIRO, D. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- RIBEIRO, F.G. COSTA, C.S. O racismo institucional e seus contornos na Educação Básica. *Revista da ABPN*, v. 10, n. 24, nov. 2017. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/457/478>. Acesso em: 17 dez. 2025.
- ROCHA, L.F.B.V. *et al.* O letramento racial como ferramenta pedagógica: contribuições da Lei 10.639/2003 para o combate ao racismo estrutural. *Aracê*, São José dos Pinhais, v. 7, n. 10, p. 1-22,

2025. Disponível em: <https://periodicos.news.ciencepubl.com/arace/article/view/8683/10642>. Acesso em: 16 dez. 2025.

SÃO PAULO. *Currículo da Cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, COPED. 2022. 232p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Protocolo para prevenção e enfrentamento ao racismo e à xenofobia na educação*. São Paulo: SME/COPED, 2025.

SILVA, P.M.V. *O conceito de racismo estrutural: aplicação no campo de direito*. 63f. 2022. Monografia (Bacharel em Direito) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2022.

SILVA, T.R. DIAS, A.A. O racismo sob a forma de violência silenciosa e as contribuições da pedagogia institucional no seu enfrentamento. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 1, p. 72-92, jan/jun. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reflex/v21n1/1982-9949-reflex-21-01-00072.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2025.

SOUSA, J.A. BRUSSIO, J.C. Racismo estrutural no Brasil: a luta por uma sensibilidade do mundo decolonial. *Odeere*, v. 8, n. 1, p. 264-284, 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9200859>. Acesso em: 15 dez. 2025.

O PROJETO REDE E A GARANTIA DO APOIO INTENSIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE SOB A LUZ DA INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 14 DE 2025



THE NETWORK PROJECT AND THE GUARANTEE OF INTENSIVE SUPPORT IN SPECIAL EDUCATION: AN ANALYSIS IN LIGHT OF NORMATIVE INSTRUCTION NO. 14 OF 2025

YONÁ REJANE OLIVEIRA COSTA

Jornalista (MTB 46219.007324/2010-02), Escritora e Radialista (DRT 0028895/SP). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré, com pós-graduações em Neuropsicopedagogia (FCE), Psicopedagogia (FAVENI), Estudos do Espectro do Autismo (FCE) e Atendimento Educacional Especializado – AEE (UNESP). Graduanda em Psicologia (FAUSP) e pós-graduanda em Psicomotricidade (Instituto Educar Rede). Atua como Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão (PAAI) no CEFAL DRE Ipiranga. Tendo exercido as Funções de Gestora e Coordenadora de Projetos de Educação – CEU Formosa, Assistente de Diretor de Escola e Professora de Educação Infantil – CEI Araucárias, Auxiliar de Técnico de Educação – EMEF Prof.^a Dirce Genésio.

RESUMO

O presente artigo analisa a execução do Projeto Rede no Ensino Municipal de São Paulo, em conformidade com a Instrução Normativa nº 14 de 2025 e seu histórico de implementação. O objetivo central é discutir como a cooperação entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a SPDM através deste projeto, assegura o apoio intensivo a estudantes público da Educação Especial, visando à autonomia e à eliminação de barreiras funcionais. A metodologia pauta-se na análise documental das diretrizes vigentes e nas atribuições dos profissionais envolvidos, como o Auxiliar de Vida Escolar (AVE), o Supervisor Técnico e o Núcleo Multidisciplinar. Os resultados indicam que a eficácia do serviço depende da avaliação rigorosa de elegibilidade realizada pelo CEFAL e da integração das ações técnico-educacionais. Conclui-se que o projeto, ao evitar práticas de tutela, fortalece a dignidade e a participação plena do estudante no contexto escolar comum, promovendo acesso, permanência e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Rede; Educação Especial; Autonomia; Instrução Normativa nº 14/2025; AEE.

ABSTRACT

This article analyzes the implementation of the Rede Project in the Municipal Education System of São Paulo, in accordance with Normative Instruction No. 14 of 2025 and its implementation history. The central objective is to discuss how the cooperation between the Municipal Education Secretariat (SME) and SPDM, through this project, ensures intensive support for students with special educational needs, aiming at autonomy and the elimination of functional barriers. The methodology is based on the documentary analysis of the current guidelines and the attributions of the professionals involved, such as the School Life Assistant (AVE), the Technical Supervisor, and the Multidisciplinary Nucleus. The results indicate that the effectiveness of the service depends on the rigorous eligibility assessment carried out by CEFAI and the integration of technical-educational actions. It is concluded that the project, by avoiding tutelary practices, strengthens the dignity and full participation of the student in the common school context, promoting access, permanence, and learning.

KEYWORDS: Rede Project; Special Education; Autonomy; Normative Instruction No. 14/2025; AEE.

INTRODUÇÃO

A garantia do direito à educação especial na perspectiva da educação inclusiva demanda a oferta de suportes que viabilizem o acesso e a permanência do estudante público da educação especial e de sua aprendizagem juntamente com todos os estudantes no contexto da escola comum respeitando as suas especificidades.

No município de São Paulo, essa demanda é hoje, balizada pela Instrução Normativa nº 14/2025 art. 72, trata dos serviços de Apoio, do Projeto Rede e de seus componentes.

O Projeto Rede, um dos componentes do serviço de apoio, apresentado no artigo 23 do Capítulo VI do Decreto nº 57.379, de 2016 é o Projeto de Cooperação em vigor entre a SME e a SPDM que provê apoio intensivo para atividades da vida diária. Este trabalho objetiva analisar e detalhar a estrutura desse serviço e sua importância para a rede municipal, justificando-se pela necessidade de compreensão e padronização dos fluxos de atendimento em conformidade com a legislação atual.

O problema que motiva este estudo é a identificação de barreiras de acessibilidade ao currículo impostas aos estudantes públicos do AEE. Conforme a Lei nº 13.146/2015, as barreiras de acessibilidade classificam-se em:

- a) Atitudinais:** preconceitos, estigmas e estereótipos;
- b) Arquitetônicas:** ausência de rampas, banheiros adaptados e elevadores;
- c) Urbanísticas:** obstáculos em calçadas e espaços públicos;
- d) Comunicação e informação:** ausência de braille, LIBRAS e audiodescrição;

e) Transportes: veículos não adaptados; sistemas incompatíveis com tecnologias assistivas (BRASIL, 2015).

A análise aqui proposta percorre desde a base legal e estrutura de atendimento por meio do Decreto nº 45.415/2004, e vigente pela Instrução Normativa nº 14 de 2025, operacionalização técnica exercida pelos profissionais de apoio e supervisão, buscando responder como esses serviços podem promover a independência do sujeito sem configurar práticas de tutela.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (2004–2025)

A efetivação da política de educação especial no município de São Paulo, apesar de ser uma luta crescente foi institucionalização em 2004. O Decreto nº 45.415/2004 estabeleceu a política de atendimento educacional especializada às pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação. (SÃO PAULO, 2004).

A consolidação dessa política foi seguida por processos voltados à sua operacionalização viabilizando a implementação nas Unidades Educacionais. O Decreto nº 57.379/2016 representou, pelo detalhamento dos dispositivos de organização dos serviços de apoio especializado e na articulação intersetorial, conferindo maior compreensão dos serviços de suporte ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentre os quais destacamos o denominado Projeto Rede (SÃO PAULO, 2016).

No mesmo ano, a Portaria nº 8.764/2016 apresentou de forma mais didática, procedimentos operacionais para a oferta de serviços de apoio intensivo no contexto escolar, estabelecendo fluxos de solicitação, acompanhamento e atribuições funcionais dos profissionais envolvidos no apoio às atividades de vida diária. A portaria foi um avanço no tocante a padronização administrativa do atendimento, mas verificou-se ao executá-la, necessidade de referência maior à articulação entre os serviços de apoio e o AEE.

Em continuidade a esse processo de amadurecimento normativo, na Instrução Normativa nº 14/2025, buscou-se sanar as lacunas a fim de promover a consolidação dos dispositivos operacionais da política municipal de Educação Especial e normatizou de forma mais específica o Projeto Rede, enquanto serviço de apoio com a oferta do Auxiliar de Vida Escolar (AVE) e o Núcleo Multidisciplinar. A Instrução Normativa nº 14 de 2025 explicita com maior rigor os critérios de elegibilidade, a centralidade da avaliação funcional mediada pelos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), a articulação interprofissional e o princípio da promoção da autonomia, **com a vedação de práticas de tutela (SÃO PAULO, 2025).**

A análise do conjunto normativo evidencia um movimento de complexificação institucional da política pública municipal, que se desloca de uma formulação inicial de diretrizes gerais (2004) para instrumentos de regulamentação e padronização procedimental (2016), culminando em dispositivos de consolidação técnico-pedagógica e especialização dos serviços de apoio (2025). Essa trajetória expressa o progressivo alinhamento da política municipal aos marcos normativos nacionais da educação inclusiva e

aos princípios de garantia do direito à educação na perspectiva inclusiva, ao articular dimensões normativas, organizacionais e operacionais da oferta educacional.

SÍNTESE COMPARATIVA DA EVOLUÇÃO NORMATIVA (2004–2025)

Dimensão analítica	2004 – Decreto nº 45.415	2016 – Decreto nº 57.379	2016 – Portaria nº 8.764	2025 – Instrução Normativa nº 14
Matrícula e acesso	Estabelece diretrizes gerais para o acesso e a matrícula do público da Educação Especial.	Avança na organização institucional dos serviços que viabilizam acesso e permanência.	Padroniza fluxos administrativos relacionados à solicitação de apoio intensivo.	Consolida procedimentos de apoio às UEs voltados à garantia de condições de permanência.
Avaliação pedagógica	Reconhece a avaliação pedagógica como eixo estruturante do AEE.	Institui dispositivos organizacionais de acompanhamento pedagógico.	Avaliação menos sistematizada, com ênfase no encaminhamento procedimental.	Articula avaliação pedagógica e funcional à definição de recursos e serviços de apoio especializados.
Acessibilidade	Inscreve a acessibilidade como diretriz normativa.	Regulamenta aspectos operacionais e intersetoriais para sua efetivação.	Enfoque operacional na viabilização do cuidado cotidiano.	Incorpora dispositivos de apoio que contribuem para a acessibilidade no cotidiano escolar, com enfoque pedagógico.
Serviços de apoio	Prevê a organização dos serviços de apoio especializado como diretriz.	Estrutura e regulamenta os serviços de apoio, incluindo o Projeto Rede.	Padroniza procedimentos do apoio intensivo (atividades de vida diária).	Consolida o Projeto Rede e normatiza a oferta de AVE e estagiários como dispositivos institucionais de suporte às UEs.
Crítérios de elegibilidade	Não sistematizados.	Em consolidação institucional.	Parcialmente definidos, com menor densidade técnica.	Definidos com rigor técnico, com mediação do CEFAI e avaliação funcional.

Dimensão analítica	2004 – Decreto nº 45.415	2016 – Decreto nº 57.379	2016 – Portaria nº 8.764	2025 – Instrução Normativa nº 14
Princípio da autonomia	Implícito.	Em construção normativa.	Pouco explicitado.	Explicitamente afirmado, com vedação de práticas de tutela.
Nível de normatização	Diretrizes gerais da política pública.	Regulamentação operacional dos serviços.	Padronização procedimental do atendimento.	Consolidação técnico-pedagógica e especialização dos dispositivos de apoio.

A incorporação da Portaria nº 8.764/2016 ao percurso normativo permite compreender a transição da política municipal de Educação Especial de uma fase de organização procedimental do apoio intensivo para uma etapa de qualificação técnico-pedagógica dos serviços, culminando, em 2025, na consolidação do Projeto Rede como ferramenta institucional orientado por critérios de elegibilidade, avaliação funcional e promoção da autonomia. Esse deslocamento contribui para mitigar leituras assistencialistas do apoio e reforça sua função de mediação para o acesso ao currículo no contexto da escola comum.

O direito à educação inclusiva exige suportes que garantam não apenas o acesso, mas a permanência e a aprendizagem do público da Educação Especial em igualdade de condições. No município de São Paulo, o Projeto Rede consolida-se como um serviço de apoio intensivo para estudantes que necessitam de auxílio contínuo em atividades da vida diária. Este artigo detalha as funções específicas e o fluxo de atendimento estabelecidos pela Instrução Normativa nº 14 de 2025, reforçando o compromisso com a dignidade e a independência do educando.

MARCO LEGAL E CONCEITUAÇÃO DO PROJETO REDE

O Projeto Rede é definido como o conjunto de serviços de apoio destinados a estudantes da Educação Especial que necessitam de auxílio contínuo em higiene, locomoção, alimentação, comunicação e interação. O Artigo 72 da Instrução Normativa nº 14 de 2025 ampara legalmente essa oferta, enfatizando que as Unidades Educacionais (UEs) podem contar com o Auxiliar de Vida Escolar (AVE) para assegurar o acesso ao currículo. É fundamental destacar que a atuação desses profissionais deve priorizar a autonomia, respeitando a dignidade e a individualidade do sujeito.

A Instrução Normativa nº 14/2025 estabelece que tais serviços devem ser acionados quando necessários para assegurar condições de acesso ao currículo, participação nas atividades pedagógicas e permanência na escola comum (SÃO PAULO, 2025). A atuação dos profissionais vinculados ao Projeto Rede deve orientar-se pela promoção da autonomia progressiva, evitando a substituição da ação pedagógica da escola e práticas de tutela.

ESTRUTURA TÉCNICA E ATRIBUIÇÕES PROFISSIONAIS

De acordo com a Instrução Normativa nº 14 de 2025, o Projeto Rede organiza-se a partir de três eixos complementares:

- Auxiliar de Vida Escolar (AVE),
- Supervisor Técnico (terapeuta ocupacional e fisioterapeuta)
- Núcleo Multidisciplinar, composto por psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais, voltado à articulação intersetorial e apoio às famílias e escolas.

AUXILIAR DE VIDA ESCOLAR (AVE):

O AVE profissional, com formação ensino médio, responsável pelo suporte direto ao estudante elegível e matriculado no `Projeto Rede. É responsável pelo apoio direto nas atividades cotidianas e na circulação pelos espaços escolares. Suas funções incluem:

- **Cuidados Pessoais:** Auxílio na alimentação, higiene bucal e corporal, troca de vestuário e fraldas/absorventes.
- **Mobilidade:** Assistência na locomoção entre os espaços educativos e transferência de mobiliário, zelando pelo uso correto de recursos de acessibilidade como cadeiras de rodas e andadores.
- **Apoio Comportamental e Social:** Auxílio na organização do comportamento e na interação social, especialmente para estudantes com TEA que necessitam de apoio intensivo na comunicação verbal e não verbal.
- **Procedimentos de Saúde:** Administração aos estudantes elegíveis e matriculados no Projeto Rede, medicamentos mediante prescrição médica e autorização da gestão escolar, além de procedimentos especiais (como alimentação por sonda ou cateterismo) ***após treinamento técnico específico.***

SUPERVISOR TÉCNICO (ST):

O suporte técnico, profissionais de nível superior, composto por fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais. Responsável por supervisionar a atuação do AVE, realizar avaliações funcionais mensais e prescrever Tecnologia Assistiva (TA) aos estudantes matriculados no Projeto Rede, orientações quanto a dúvidas da equipe escolar em relação ao aluno beneficiado pelo Projeto Rede (professores, diretores e CP).

Cabe ao Supervisor Técnico:

- Supervisionar tecnicamente a atuação dos AVE(s) e relatar anomalias à coordenação técnica.
- Oferecer suporte e orientações técnicas às equipes escolares e pais, sobre as respectivas áreas de atuação (Fisioterapia e Terapia Ocupacional) a fim de sanar as situações adversas inerentes ao processo inclusivo.
- Analisar os relatórios da rotina diária dos estudantes realizados pelo AVE.
- Realizar avaliação funcional na U.E. em que o estudante é atendido pelo AVE, mediante autorização da família, formalizada pelo preenchimento de Termo de Consentimento.

- Realizar avaliação funcional do estudante que não é atendido pelo AVE, mediante solicitação do DRE/CEFAI e mediante autorização da família, formalizada pelo preenchimento de Termo de Consentimento.
- Realizar avaliação funcional de bebê e crianças pequenas matriculada nos Centros de Educação Infantil – CEI, que não é atendido pelo AVE, mediante solicitação do DRE/CEFAI.
- Realizar a indicação de recursos de tecnologia assistiva, materiais específicos e mobiliários, com vistas à promoção de autonomia e acesso ao currículo quando necessário.
- Informar ao DRE/CEFAI casos de necessidade de AVE para estudantes identificados durante as visitas.
- Participar das reuniões de discussão de casos com equipe do CEFAI, na última semana de cada mês.

NÚCLEO MULTIDISCIPLINAR (NMD):

Formado por psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais, atuam em conjuntos com os Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão - CEFAI na articulação intersetorial, no apoio às famílias e na orientação técnico-educacional às escolas, buscando fortalecer o vínculo escola-família.

Funções principais do NMD:

- Observar e avaliar os estudantes, a partir das indicações do CEFAI, considerando:
 - a comunicação;
 - a interação social;
 - os aspectos emocionais;
 - o desenvolvimento funcional.
 - Elaborar relatórios técnicos que orientam:
 - o trabalho pedagógico, a atuação do AVE, avaliação dos equipamentos e instrumentos de acessibilidade, os encaminhamentos necessários.
 - Oferecer orientação e suporte às equipes escolares, contribuindo para a elaboração de planos de ação inclusivos; a adequação de estratégias pedagógicas; o fortalecimento das práticas inclusivas.
 - ✓ Apoiar e orientar famílias e responsáveis, ampliando a compreensão sobre o desenvolvimento do estudante e fortalecendo o vínculo escola–família.
 - ✓ Articular a escola com as redes de apoio do território, especialmente: o Saúde; o Assistência Social; os outros serviços intersetoriais.
- Participar de:
 - ✓ as formações continuadas;
 - ✓ as reuniões de estudo de caso;
 - ✓ a elaboração de materiais informativos;
 - ✓ as ações formativas com famílias.
 - ✓ Realizar itinerâncias às Unidades Educacionais juntamente com o CEFAI e, quando indicado, visitas domiciliares, para garantir continuidade do vínculo estudante–escola.

As ações do NMD não configuram atendimento clínico de saúde, mas sim apoio técnico educacional, com foco na eliminação de barreiras e no acesso ao currículo. As Itinerâncias são feitas juntamente com o CEFAI. Salvo nos casos de indicação do CEFAI de Apoio Intensivo aos Estudantes com TEA, que são atendidos por Psicólogos deste serviço.

A atuação colaborativa entre essas equipes e os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) é o que permite a construção de planos de ação inclusivos e personalizados.

ELEGIBILIDADE E FLUXO DE MATRÍCULA

A matrícula no Projeto Rede não é automática;

A matrícula/inclusão no Projeto Rede depende de avaliação de elegibilidade realizada pelo CEFAI, com base em critérios funcionais e pedagógicos.

O processo inicia-se com a indicação da gestão escolar ao Professor de Acompanhamento e Apoio à Inclusão (PAAI) de referência, que avalia a necessidade real de suporte intensivo. Mediante a confirmação da elegibilidade e a assinatura do termo de consentimento pelas famílias, o atendimento é iniciado.

Existem procedimentos específicos para casos de excepcionalidade, como estudantes que fazem uso de sondas (alimentares ou vesicais) ou cadeiras de rodas, os quais demandam solicitações de urgência e treinamentos técnicos específicos para as AVEs e colaboradores da escola, garantindo a segurança do atendimento.

AVALIAÇÃO E QUALIDADE DO SERVIÇO

A manutenção do padrão de atendimento é garantida por intermédio de avaliações mensais do exercício das AVEs e do registro diário de rotina. A Instrução Normativa nº 14 de 2025 prevê que a ausência do profissional não deve implicar prejuízo ao atendimento das necessidades básicas do estudante, cabendo à escola a organização interna. Além disso, o desligamento do projeto ocorre quando a avaliação técnica demonstra que o estudante atingiu os objetivos de independência, respeitando-se sempre sua singularidade.

A CONCLUSÃO DO ATENDIMENTO DO ESTUDANTE NO PROJETO REDE, À LUZ DA INCLUSÃO COMO DIREITO, DA DEFICIÊNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

O Projeto Rede, enquanto projeto institucional da política municipal de Educação Especial, materializa o direito à educação na perspectiva inclusiva ao ofertar apoios intensivos destinados à superação de barreiras que incidem sobre a participação escolar de estudantes público da Educação Especial. Sua implementação, mediada pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), insere-se no campo das políticas públicas educacionais como um dispositivo de operacionalização do direito à educação, compreendido não apenas como acesso formal à matrícula, mas como garantia de condições objetivas de permanência, participação e aprendizagem no contexto da escola comum.

Ao adotar o referencial da **inclusão como direito**, a política municipal reconhece que os serviços de apoio não constituem concessões assistenciais, mas instrumentos para a efetivação de direitos fundamentais. Nesse enquadramento, a permanência no Projeto Rede não é entendida como condição permanente do estudante, mas como recurso temporário, mobilizado enquanto persistirem barreiras que limitem o exercício pleno do direito à educação em igualdade de condições.

Sob a perspectiva da **deficiência como construção social**, a necessidade de apoio intensivo é compreendida como resultante da interação entre impedimentos funcionais e barreiras contextuais — físicas, comunicacionais, atitudinais e institucionais — presentes no ambiente escolar. A conclusão do atendimento do estudante do Projeto Rede, nesse sentido, não decorre da “superação da deficiência”, mas da reconfiguração do contexto escolar e do fortalecimento das condições de acessibilidade e mediação pedagógica que reduzem a produção social da deficiência no cotidiano da escola. Assim, o desligamento do Projeto Rede expressa a diminuição das barreiras e não a eliminação das diferenças.

FUNDAMENTOS NORMATIVOS E CONCEITUAIS DA CONCLUSÃO DO ATENDIMENTO DO PROJETO REDE

No âmbito das **políticas públicas educacionais**, o Projeto Rede pode ser compreendido como estratégias de recursos humanos e fluxos de gestão para enfrentar desigualdades estruturais no acesso ao currículo. A conclusão do atendimento do estudante do Projeto Rede, quando fundamentada em avaliação técnica e pedagógica, expressa a lógica da **provisoriedade dos apoios intensivos**, coerente com o princípio de que os serviços especializados devem operar como mediações para a construção da autonomia e não como dispositivos de substituição permanente da ação pedagógica da escola comum. Essa concepção dialoga com abordagens contemporâneas de políticas públicas que enfatizam a necessidade de **monitoramento contínuo dos efeitos dos serviços** e de ajustes periódicos dos dispositivos de apoio, de modo a evitar tanto a desassistência quanto a institucionalização da dependência. A conclusão do atendimento do Projeto Rede, portanto, integra o próprio ciclo de implementação da política pública, funcionando como indicador de readequação dos suportes oferecidos ao estudante.

TEMPORALIDADE, AVALIAÇÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO

A permanência do estudante no Projeto Rede é condicionada a avaliações sistemáticas conduzidas por equipes multiprofissionais em articulação com o CEFAI e com a gestão da unidade escolar. A temporalidade indeterminada do atendimento reflete o reconhecimento de que a inclusão é um processo dinâmico, atravessado por mudanças nas condições do estudante e do contexto institucional.

A conclusão do atendimento ocorre quando os indicadores de participação e autonomia demonstram que o apoio intensivo deixou de ser requisito para o exercício do direito à educação em igualdade de condições. Trata-se de uma decisão técnico-pedagógica que deve resguardar o princípio da não regressão de direitos, assegurando que a conclusão do atendimento não resulte em novas formas de exclusão ou precarização do acesso ao currículo.

PROCEDIMENTOS INSTITUCIONAIS E CORRESPONSABILIZAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA

A conclusão do estudante do Projeto Rede é mediada por procedimentos institucionais que envolvem registros técnicos, relatórios de acompanhamento e validação pelo CEFAL, expressando o princípio da **corresponsabilização institucional**. No marco das políticas públicas inclusivas, a garantia do direito à educação não é atribuída exclusivamente aos serviços especializados, mas distribuída entre os diferentes níveis da gestão educacional e as equipes escolares.

A comunicação com a família e com a unidade educacional integra o processo decisório, reforçando a dimensão democrática da política pública e o direito à informação. Tal dinâmica contribui para evitar a interpretação da conclusão do Projeto Rede como ruptura de cuidado, reafirmando-a como transição planejada no interior de uma política de apoios graduais.

IMPLICAÇÕES PARA O AEE E PARA A CONSOLIDAÇÃO DA INCLUSÃO COMO POLÍTICA DE ESTADO

A conclusão do atendimento do estudante do Projeto Rede implica a reorganização dos apoios no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das práticas pedagógicas inclusivas na escola comum. Essa transição reforça a compreensão da inclusão como **política de Estado**, e não como ação pontual de um programa específico. Ao deslocar o foco do apoio intensivo para a capacidade institucional da escola em produzir acessibilidade curricular, relacional e comunicacional, o processo de conclusão do Projeto Rede contribui para a consolidação de uma cultura institucional inclusiva.

Nesse sentido, o desligamento do estudante do Projeto Rede não representa o término da responsabilidade do poder público, mas a reconfiguração dos arranjos institucionais que sustentam o direito à educação em perspectiva inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória normativa (2004–2025) evidencia amadurecimento institucional da política municipal de Educação Especial, culminando na consolidação técnico-pedagógica do Projeto Rede pela Instrução Normativa nº 14/2025. O Projeto Rede constitui arranjo institucional relevante para a efetivação do direito à educação inclusiva ao assegurar condições objetivas de permanência, participação e aprendizagem. Sob o referencial da deficiência como construção social, o apoio intensivo atua na redução de barreiras contextuais; e, no âmbito das políticas públicas educacionais, expressa a provisoriedade dos apoios, o monitoramento contínuo e a corresponsabilização da rede. Recomenda-se o fortalecimento da formação continuada das equipes, o aprimoramento dos mecanismos de avaliação e a integração ao AEE, visando à sustentabilidade do Projeto Rede como política pública estruturante da educação inclusiva no município de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2015.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004. Diário Oficial do Município: São Paulo, 2004.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Projeto Rede: Programa Inclusi. São Paulo: Prefeitura da Cidade de São Paulo, 2010.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. Diário Oficial do Município: São Paulo, 2016.

SÃO PAULO (Município). Portaria nº 8.764, de 2016. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa nº 14, de 2025. Dispõe sobre o Projeto Rede e os serviços de apoio à Educação Especial. São Paulo, 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Manual de Orientação – Projeto Rede CEFAI 2026. São Paulo: CEFAI DRE Ipiranga, 2026.

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